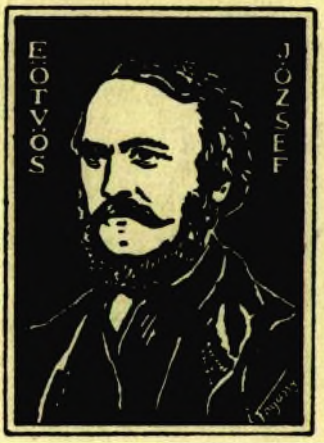
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



II. évfolyam. 1938. január 1. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

Szociális nevelés a középiskolában

A középiskola arra törekszik, hogy a tanulók testi és lelki életét a lehető legharmónikusabban kifejlessze, értelmi és erkölcsi erőiket minél jobban kibontakoztassa. Ezen nevelési tevékenységével a tanulók egyéni értékét emeli, életlehetőségét előmozdítja és alkalmassá teszi őket arra, hogy a közösség szolgálatára egyénileg hasznosan felkészüljenek. Hogy ez a szolgálat valóban bekövetkezzék, s úgy valósuljon meg, hogy a felnőtt egyén minden tőle telhetőt odaadjon, amire a közönségnek szüksége van anélkül, hogy egyéni értelmi és erkölcsi erői meg ne semmisüljenek, hogy egyénisége el ne vesszen, erre a tanulókat külön is rá kell nevelnünk. A nevelésnek ezt az ágát szociális nevelésnek mondjuk.

Minden iskola folytatja a család szociális nevelését.[1] Egyik sem vonhatja ki magát ezen feladat alól, mert mindegyiknek az a célja, hogy tanulóit úgy nevelje, hogy a magyar társadalomban nekik jutó helyet teljes vértezettel és kellő komolysággal betölthessék. Fokozottan áll ez a követelmény a középiskolára. Tanítványainak fokozottabb mértékben akar nyujtani erkölcsi tartalmat, magasabb műveltséget és szélesebb látókört. Ebben a követelményben van a kötelességteljesítésnek és az áldozatvállalásnak a magasabb foka is azzal a magyar társadalommal szemben, amelynek a vezetésében a középiskolát végzett egyének később részt akarnak venni. Az egyén és a társadalom egymásra vannak utalva.[2] Az egymásrautaltság az egyéntől megköveteli, hogy működésében az egyéni érdekeken felülemelkedjék, azokat a társadalom érdekeivel összeegyeztesse, sőt adott alkalommal érte áldozatot is tudjon hozni. Viszont a társadalom nem követelhet többet az egyéntől, mint amennyit az a legjobb akarattal nyujtani tud és mindenkitől igazságos alapon annyit és olyat kívánhat, amennyi tőle jogosan elvárható. E szerint e téren a nevelésnek két feladata van. Az egyik az egyén megnevelése, a másik a társadalomra való hatás. A tanuló értelmét arra neveljük, hogy a magyar társadalom szerkezetét megértse, a saját helyét a társadalom keretén belül világosan lássa, s felfogja azt, hogy mik a társadalom érdekei, mik az ő érdekei, s milyen módon lehet azt elérni, hogy a társadalom érdekeit magáévá téve ne lásson a kettő között különbséget. Érzülete olyan legyen, hogy a magyar társadalmat hibáival együtt is szeresse, s állandóan arra törekedjék, hogy a hibákat a saját hatáskörében eltüntesse. Cselekvésében olyan legyen, hogy a saját javának a keresésében ne sértse meg sem az erkölcsi, sem a társadalmi igazságot.

A középiskola közvetve hat a társadalomra. A szülők révén és mindennemű nyilvános működésével hat arra a társadalomra is, amely őt működése idején körülveszi, vagyis a jelen társadalmára. Tanulói a jövő társadalmának lesznek a cselekvő tagjai, sokan vezetői. Elsőrendű fontosságú tehát, hogy tanulóit arra nevelje, hogy a jövőben olyan társadalmat alkossanak, amely az igazság elvén alapszik. Meg kell értetnie

[1] L. Kisparti János: A családi nevelés útjain. 61. l. Balanyi György: Szociális nevelés.

[2] Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. Budapest. 456. s köv. l.

velük, mik az igazságos társadalomnak a föltételei. Rá kell őket nevelnie, hogy olyan társadalmat akarjanak, amelyben szívesen dolgozik majd minden magyar ember, amelyhez ragaszkodik s amely elég erős lesz ahhoz, hogy tagjait részint méltányos érdekeik elérésében támogatja, részint a nemzet iránt való áldozatkészsége ráveszi.

A tanulók nevelésének a célja ebben a gondolatkörben a szociális életszemlélet kialakítása. Ezt eléri a középiskola, ha értelmi, érzelmi és akarati világukat ebben az irányban kiműveli. Az oktatás és a nevelés itt sem választható el egymástól, hanem egyik a másikat támogatja, kiegészíti, sőt a legtöbb esetben teljesen áthatja.

Egyik alapvető követelmény a társadalmi életnek és erőinek az ismerete. A társadalomban értékek hatnak. Ilyen értékek: a vallás, erkölcs, tudomány, művészet, politika, gazdasági erők stb. Ezek az értékek valóságos erőt jelentenek. Ez az erő hat az emberekre, mozgatja őket s különféle megbecsülésre készteti. Egyik ember az egyiket értékeli többre, másik a másikat. Egyik jobban felel meg az ember önző céljainak, a másik kevésbbé. A tanulónak mindegyiket meg kell ismernie, hogy hatásukat mérlegelni tudja. Jó kell ismernie a gazdasági kérdést, mert itt talál kielégülést a legtöbb önző érdek s ennek a helytelen szolgálata támasztja a legtöbb zavart a társadalomban. Ha a tanuló a társadalom szerkezetét megismeri, jobban tud benne eligazodni, míg a történeti fejlődés menetének az ismerete megismerteti vele a szükségszerű és az emberi közreműködéstől függő társadalmi jelenségeket. A szükségszerű jelenségek megnyugtatólag hatnak, mert nem függvényei az emberi akaratnak. Az emberi akarattól függő társadalmi jelenségeket pedig módjában van megváltoztatni az igazságosság szellemében.

A tanuló szociális életszemléletéhez hozzátartozik annak a tudata, hogy az élet minden területén ugyanaz az erkölcsi törvény uralkodik. Ennek a tudatnak a kialakítását sürgeti az emberi élet egységének a ténye, továbbá az erkölcsi törvény általános kötelező ereje. Minden nevelést lehetetlenné tesz, a szociális nevelésről pedig említés sem történhetik, ha nem győzzük meg a tanulót arról, hogy jellem, becsület, tisztesség, erkölcs és igazság csak egy van mindenütt és mindenkinél, állami, társadalmi és gazdasági életben ép úgy, mint a családban és az iskolában. Az emberi élet nem tagolható darabokra a nélkül, hogy az egész kárt ne szenvedne. Kinek-kinek módjában van kitűnnie embertársai közül, ha megfelelő képességek birtokában az erkölcsi törvény nagyobb mértékét vállalja, nem kell a boldogulás kedvéért az erkölcsi törvény érvényét meghamisítania.

Hasonlóképen ehhez az életszemlélethez tartozik a mélyen érző szociális lelkület és az ebből folyó helyes magatartás. Lelki nemesség, jóság, mások bajai iránt tanusított részvét, mások törekvéseinek a megértése az összetevői a megfelelő szociális lelkületnek. Ezeket kiegészítik igényeink mérséklésének a készsége és mostohább sorsú embertársaink javára való lemondás képessége is. Hozzá vagyunk ahhoz szokva, hogy a társadalmi bajok forrását kizárólagosan a gazdasági helyzetben keressük. Azonban látásunk e téren nem egészen világos. Ha jobban szemügyre vesszük a tényeket, rövidesen rájövünk, hogy a megfelelő

lelkület hiánya és embertársainkkal való bánni nem tudás igen sok félreértésnek az okozója. Igen nagy szolgálatot tesz a középiskola a tanulónak, ha ráneveli annak a tudatára, hogy a környezetébe kerülő minden magyar ember büszke az emberi méltóságára, van önérzete, önértékelése, s ha ez néha túlzott is, mégiscsak az övé és nagyon fáj neki, ha ebben megbántják. Mindenki a saját munkáját értékeli a legtöbbre. Ezt tudomásul kell vennünk. Megkísérelhetjük, sőt sokszor meg is kell tennünk, hogy ezt az értékelést csökkentsük, úgy hogy más munkáját is kiemeljük, de azt tegyük mindig figyelmesen, hogy magyar testvérünk e miatt se a munkája ellen, se a társadalom ellen ne forduljon. Tanulóink a saját társadalmukban is tapasztalni fogják, hogy a tapintatos bánásmód, a helyes magatartás és a figyelmesség a legjobb összetartó kapocs.

Annak, aki a társadalomban vezetni akar, meg kell tanulnia, hogy az igazi vezetés lényegében áldozatot jelent. Sokszor a látszat ez ellen szól, mert a társadalom a nagyobb felelőséggel járó munkát jobban kitünteti és jobban értékeli. Az értelmes tanuló azonban idővel megérti, hogy a látszat mögött a valóság mást mutat. A lelkiismeretes vezető jobban érzi a felelősséget mint más ember. Gondjaira sokszor több ember jóléte és több anyagi érték van bízva, s épen e miatt kötelességét is pontosabban kell végeznie, hogy sem a személyek, sem a rábízott értékek kárt ne szenvedjenek. A vezető már helyzeténél fogva is példájával hat, s ennek tudatában is kell lennie. A jó példa hozza emberi közelségbe azt az elvet és azt a feladatot, amelyet a vezető személye képvisel, a rossz példa viszont mindent elidegenít. A vezető kezében lévő hatalom legtöbbször meggátolja, hogy a vezetőre bízott kör társadalmi szerepét megtagadja, azonban építő munkát bármely hatalom is csak akkor végezhet, ha a hatalom képviselője egyéni példájával környezete előtt beigazolja, hogy az általa képviselt elvet szentnek tartja. A hatalomnak olyan használata, hogy abban emberi bölcseség lássék, s hogy társadalmi építő munkát végezzen, másként nem lehetséges, csak ha azt áldozatos lélekkel gyakoroljuk.

Végül a tanulók életszemléletének szociális tartalommal való telítésénél még egy szempontra kell a figyelmet felhívnunk, arra t. i., hogy a közérdek és a magánérdek önmagától össze nem hangolódik; arra az embereket külön rá kell nevelnünk, hogy a magánéletnek van egy természetes korlátja, az pedig a közérdek. Összeütközés esetén ez utóbbi érdekei és szempontjai a döntők. Ennek a beláttatása nem könnyű feladat, mert az önérdek gyökere az emberi természetben van, amelynek a szavát mindenki megérti, míg a közérdek kellő megértéséhez fejlett értelmi belátás és fogékony lelkület kell. Szociális nevelésünknek épen ez lesz egyik komoly feladata, hogy a tanulók a mult példáiból, a társadalmi egymásrautaltság tényéből és életkörülményeik személyes tapasztalatából a közérdek értelmét felfogják, s annak a belátásáig jussanak, hogy saját érdekeiket is a legjobban akkor szolgálják, ha azokat önként alávetik a közösség érdekeinek.

Ezek az elvek azok, amelyek szerint a tanulókban a szükséges szociális életszemléletet kialakíthatjuk. Természetesen számtalan vezetőgondo-

latot találhat még a tanár ezirányú működése közben. Felhasználásuk alkalomszerűségét és módját a körülmények határozzák meg. Ezek közé tartoznak: a tanulók életkora, társadalmi hovatartozandósága, az osztály szelleme, a tantárgy minősége, a tanár egyénisége, valamely kínálkozó alkalom felhasználása stb. Az érintett gondolatok csak a nélkülözhetetlen szempontokat tartalmazzák, amelyek a szociális nevelésből a lényeg megkárosítása nélkül nem hiányozhatnak.

A tanulók egyéni életszemléletének a kialakítása a nevelésnek még csak az egyik fele. Hozzájárul még az a kellék, hogy olyan körülmények közé kerüljenek, amelyek a kialakított életszemlélet megvalósítására a lehetőséget megadják. Minthogy a tanulók lesznek az utánuk következő nemzedék társadalmának a tagjai, nekik maguknak kell a jövő társadalom képét úgy alakítaniok, hogy az működésük számára a legjobb talajt nyujtsa. A középiskola tanulóinak annyiban lehet a segítségére, hogy beléjük oltja azt a törekvést, hogy életszemléletük számára a legmegfelelőbb magyar társadalmat teremtsék meg. Ez a törekvés azért elengedhetetlenül szükséges, hogy csökkenjenek azok az ellentétek, amelyek a nevelőiskola célkitűzései és a társadalom gyakorlati berendezkedése között fennállanak, hogy a nevelés hitelét el ne veszítse. Továbbá azért is szükséges, hogy a tanulók, mint magyar állampolgárok, élefeladatukat és kötelességeiket szívesen és szeretettel teljesítsék. Nem kerülheti el a középiskola figyelmét, hogy az állampolgári kötelességek teljesítése terén hiányok vannak. Ezek megszüntetésére a legmegfelelőbb eszköznek az látszik, ha igazságos és célszerű társadalmi légkör keletkezik. Lényeges kelléke ennek a légkörnek, hogy egyformán biztosítsa a társadalom tagjainak egyéni jogait és egyformán adja meg az érvényesülés tárgyilagos föltételeit. Az ilyen társadalom támogatja tagjait kötelességeik teljesítésében, ellenkező esetben csak hátráltatja, mert nem tudja megszerezni tagjainak az önkéntes beleegyezését és önfeláldozó készségét.

Ha a középiskola tanulóiba bele akarja oltani, hogy életszemléletük számára megfelelő társadalmat teremtsenek, ismernie kell azokat a szükségleteket, amelyek az egészséges társadalom föltételei. Az emberek egyetértő felfogása szerint a társadalom akkor egészséges, ha gazdasági rendje igazságra törekszik és társadalmi rendje egyensúlyban van. A társadalom tagjait a gazdasági élet rendje nagyon közelről érinti, épen azért társadalmi magatartásukra elhatározó befolyással van az a körülmény, hogy milyen a társadalomban a vagyon és jövedelemelosztás. Milyen szerepe van ezeknek a megszerzésében a tehetségnek, rátermettségnek és szorgalomnak s milyen szerepük van egyéb, véletlentől és szerencsétől függő körülményeknek? Az egészséges társadalmat jellemzik a nyugodt termelési viszonyok. Amikor a termelés két tényezője, a tőke és a munka megkapja a maga megérdemelt ellenértékét, akkor nem keletkezik a társadalomban az a mély és veszedelmes szakadék, amely a tőke és a munka tulajdonosait egymástól elválasztja és a társadalom nyugalmát annyira megzavarja, hogy a termelés nagyon megnehezül. Hasonló szerepük van a társadalmi osztályoknak is. Nem mondható egészségesnek az olyan társadalom, ahol a társadalmi rétegek osztá-

lyokká merevültek és úgy állanak egymással szemben külön kötelességekkel és külön vélt jogokkal, mintha nem egy hazának lennének a gyermekei. Ellenben ahol a boldogulás lehetőségét a tehetség, jellem és a köznek tett szolgálat szabályozza, ott beszélhetünk az egészséges társadalomról. A középiskola e szerint arra törekszik, hogy tanulóiba belenevelje, hogy ragaszkodjanak a vázolt állapotokhoz életük későbbi folyamán is, amikor saját társadalmukban ők fognak tevékenykedni, a társadalmi rendet megzavarni ne engedjék, mert ezzel szolgálják a legigazabban a magyar nemzetet s ilyen társadalomban érvényesíthetik hatásosan szociális életszemléletüket.

A gazdasági és társadalmi élet rendje nem mindig folyik zökkenő nélkül. A társadalmat alkotó tagok emberi hibái, a korviszonyokban rejlő nehézségek és egyéb, sokszor előre nem látható bajok veszélyeztetik a társadalom rendjét. A betegségek gyógyítása nem történhetik egyszerre, egyik napról a másikra nem lehet új társadalmat szervezni s nem is lenne kívánatos, mert a mult tanulságait csak fokozatos fejlődés közben lehet gyakorlatilag érvényesíteni. Az előforduló bajok orvoslása csak fokozatosan történhetik a szerint, amint a szükségletek felmerülnek. Ilyen felmerülő szükségleteknek köszönik létüket a társadalom szociális intézményei, mint a kórházak, árvaházak, napközi otthonok, társadalombiztosítóintézet, vöröskeresztegyesület stb. Jelentőségük többféle. Először kétségtelen hibákat javítanak ki és hiányokat pótolnak, másodszor az igazság követelményeinek igyekeznek megfelelni, végül pedig a társadalmi feszültséget enyhítik. Ez utóbbi szerepük fokozza jelentőségüket és teszi őket alkalmassá arra, hogy a középiskola velük foglalkozzék. Mint az egészséges társadalomnak a velejárói, méltók arra, hogy a tanulók megismerjék és megszeressék, céljukkal és rendeltetésükkel tisztában legyenek. Különösen szükségesnek látszik annak a kiemelése, hogy a szociális intézmények nem pótolhatják sem a családot, sem az igazságos társadalmat, szerepük csak a pótlásban és a bajok enyhítésében van.

Annak a társadalomnak, amelyben a középiskola tanulói működni fognak és életszemléletüket érvényesíteni akarják, nélkülözhetetlen kelléke az egészet átfogó, részeit belsőleg összekapcsoló szellemi élet és nemzeti lelkület. A társadalom tagjai sok mindenben különböznek egymástól. Egyéni természeti sajátságaik, neveltetésük, vagyoni különbségeik, foglalkozásuk és műveltségi fokuk elég sok felületet nyujthatnak a súrlódásra ; kell, hogy legyen valami, ami mindezeken keresztül a társadalmat összefogja. Közös lelki kapocsra van szükség. Ezt a lelki kapcsot századokon keresztül a vallás és a nemzeti érzés szolgáltatta. Királyok és alattvalók, gazdagok és szegények, műveltek és műveletlenek a vallásban találkoztak, a közös nemzeti érzésekről ismertek rá egymásra. A nemzeti mult szeretete, a nemzet örömeinek és bánatainak a kegyeletes emléke vigasztalta meg sokszor a sivár jelent és adott lendületet a jövő törekvéseinek. Minthogy idők folyamán ez a kapocs meglazult és sok külső és belső ok miatt össszetartó ereje meggyengült, a középiskolának minden nevelő erejét latba kell vetnie, hogy a régi ka-

pocs erejét visszanyerje, sőt az új követelményeknek megfelelően megerősödjék.

A történelem arra tanít, hogy az egyes korok társadalmát mindig valamely nagy eszme vagy a nemzet tagjait magával ragadó cél kovácsolta össze, sarkalta nagy áldozatokra és erőfeszítésekre. Szomorú bukások után a feltámadás reménye, elnyomatások idején a szabadság vágya, megaláztatások alkalmával a sértett nemzeti önérzet fogott meg mindenkit, gyógyította meg a társadalmi bajokat és öntött erőt a nemzet tagjaiba. A történelem ma is megismétlődik. Elnyomatás és megaláztatás ma is van bőven. Kétségbeesés és szomorúság jut osztályrészül a nemzetnek. Ezt az állapotot megérzi a társadalom is és bajai miatt nyugtalansággal felel rá. A mult tanulságait ma is érvényesítenünk kell s amint nem volt egyetlenegy korszak sem, amely nagy eszmék és gondolatok nélkül egységes társadalmat teremthetett volna, úgy ez alól a mi korszakunk sem lesz kivétel. Annál is inkább, mert talán egyetlenegy korszaknak sem volt rá inkább szüksége, mint a mienknek s nem volt rá több oka. Régi határaink visszaszerzése, az elszakított területen élő magyarok sorsa, történelmi hivatásunk új bizonyságtétele, a népek versenyében való megállás mind-mind olyan tételek, amelyek alkalmasak arra, hogy a magyar társadalom vezetőgondolataivá váljanak. A középiskola kiveszi a maga részét abból, hogy tanítványaiba a vezetőeszmét belenevelje, neki a szükséges lendületet és magával ragadó erőt megadja. Ezzel nagy mértékben segít a tanulóknak, hogy majdan olyan társadalmat alakítsanak, amelyben a vezetőeszme érvényesül s érvényesülésével a társadalom tagjait összetartja és nagy célok elérésére képessé teszi.

Végül nem hagyhatjuk említés nélkül, mint az egységes társadalom lényeges föltételét azt, hogy minden magyar embert testvérnek kell tartanunk, s ezt a meggyőződést a tanulókba is átplántálnunk. A tekintély elve a társadalomban csak úgy érvényesülhet, ha alapja a kölcsönös megbecsülés. A tekintélytisztelet kölcsönösségen alapszik, s ha így sikerült azt általánossá tenni, akkor a legbiztosabb társadalmi összetartó erőt jelenti. A szerény társadalmi helyzetű magyar ember is megérdemli a társadalom megbecsülő figyelmét, ha munkáját épen olyan lelkiismerettel és a köz iránti odaadással végzi, mint a társadalom számottevőbb tagjai.

Ha a középiskolának szociális életszemléletben nevelt tanulói felnőtt korukban olyan társadalomba kerülnek, amilyennek a főbb tulajdonságait vázoltuk, semmi kétségünk sem lehet az iránt, hogy a hazával és a magyar nemzettel szemben fennálló kötelességeiket a legjobb tudásuk szerint és a legkészségesebb akarattal fogják teljesíteni.

A fenti elvek előrebocsátása után hátra van még, hogy azokat az eszközöket is szemügyre vegyük, amelyekkel a középiskola a kívánt célt leginkább megközelítheti. A középiskolában járható egyik út az értelmen át vezet. A nevelés szolgálatába állított oktatásban kidomborítjuk a szociális szempontokat. Minden tantárgyban találhatunk erre a célra alkalmas és felhasználható anyagot. A vallástan a társadalmi életben szükséges erkölcsi alapelvekkel ismertet meg. Tanításának minden

része ide is vonatkozik, mint ahogy az egész emberi élet tele van szociális vonatkozásokkal, leginkább azonban a felebaráti szeretetről szóló fölséges tanítás. Ennél korszerűbb szociális tanítást ma sem találunk.

Célunk szempontjából leginkább az irodalom, a történelem, a közgazdaságtan és a társadalomtan hasznosítható.

Az irodalom a nemzetek érzés- és gondolatvilágának tükre lévén, az egyes korok eszméi mindig benne vannak. Az írók nemcsak megérzik, de ki is fejezik a korszerű törekvéseket. Sok író eszmét, gondolatot, jelszót ad, amelyet a társadalom magáévá tesz. (Széchenyi, Eötvös). A divatos író csak a napi szórakoztatást, mulattatást nyujtja, a korszerű író azonban általános vagy egész nemzetet átható eszméket éreztet. Ezek az eszmék egymáshoz fűződve élnek, mozgatják a kort. Pl. az egyén jogérzete megszólal a legrégibb, szinte kezdetleges társadalomban. (Állatmesék!). Az elnyomás korában az egyén jogérzete, keserűsége, lázongása él az allegóriákban (Tompa, Arany). Ez az érzés állítja szembe az elnyomót az elnyomottal (Salamon és Markalf, a Toldi monda, Eötvös: A falu jegyzője stb.). A társadalmi viszonyok szociális értelemben vett megjavításáért küzdenek az összes irányregények.

A történelem tanítása nyomon követi a gazdasági és társadalmi élet fejlődését. Rámutat a társadalmat koronként irányító erőkre. Milyen szerepet játszott benne a vallás, tudomány, művészet, politika, a közgazdaság állapota? Mik voltak a változások okai? Az egyén irányítása végett arra is rátér a történelem, milyen volt a viszony az egyén és a társadalom között idők folyamán. Fontos, hogy rámutassunk a kettő közötti viszony hibáira, a túlzásokra és az elavult kapcsolat formáira, amelyek azután a viszony változását szükségessé tették (pl. a jobbágyság sorsának az alakulása). Nem maradhat el a rámutatás az állandóan visszatérő tényezőkre, hogy a tanulók lássák be, hogy vannak a társadalomnak az emberi erőt felülmúló törvényei. Ez a belátás előmozdítja a társadalomhoz való alkalmazkodást, mert nyilvánvalóvá válik, hogy az állandó tényezők biztosítják a társadalom életét. Hogy azonban a tehetetlenség ne legyen úrrá a társadalomban, a történelem rámutat a fejlődésnek az emberi akarattól függő rugóira is. A társadalmi ismeretek és a közgazdaságtan mozdítják elő a történelem mellett a legjobban az egyén beilleszkedését a társadalomba. A társadalom szervezetének mai állapota nem a véletlen műve s nem is pusztán az emberi akarat alkotása. A társadalmi tagoltság összefüggése az azt létrehozó erőkkel; a faj, a foglalkozás, a külső viszonyok, a műveltség és az emberi akarat szerepe a társadalom életében megérteti az egyénnel a saját helyzetét is Észreveszi, hogy az emberek akaratán kívül vannak más befolyásoló tényezők is, s ezek hatalmával csak úgy tud megküzdeni, ha a társadalom többi tagjával összefog. A gazdasági élet ismerete meglátattja a tanulóval a természet, a munka és a tőke szerepét a termelésben, a társadalmi szempontból is annyira jelentős munkafelosztás és munkaegyesítés elvét, amikor megtanulja, hogy az erők egyesítése nagy dolgokat tud véghez vinni, de csak úgy, ha mindenki a maga helyén megteszi a kötelességét. Sorra lehet menni az egyes tantárgyakon. Bennük mindenütt találhatók részletek, amelyek a tanulók szociális belátá-

sának a nevelésére az egyén és a közösség viszonyának a szemléltetésére alkalmasak. A tanár ügyessége és élelmessége az olvasmányi anyagban is, a magyar és az idegen irodalmi olvasmányokban is megtalálja a szükséges anyagot. Az olvasmánytárgyalás eddig szokásos módjába bele kell vinni a szociális nevelés célzatát is, s akkor sok alkalmas olvasmányt találunk. Néhány példával rávilágítunk tételünk igazságára. A magyar irodalomban pl. Eötvös Falu jegyzőjének tárgyalásánál rámutatunk az akkori falu és vármegye társadalmának szociális viszonyaira, a különféle társadalmi rétegeknél az egymásrautaltság érzésének a hiányára, s a történelmi távlat kiemelésével összehasonlítjuk a mai állapotokkal. Röviden megállapítjuk. mennyire fejlődtek a dolgok, s miben nincs változás. Ezután útmutatást adunk a helyes magatartásra, hogy a magyar társadalom minél egészségesebb úton fejlődjék tovább. Vagy Cicero: De imperio Gn. Pompei c. beszéd tárgyalásánál azzal visszük közelebb a tanulók érdeklődési köréhez azt a régi világot, hogy vázoljuk az akkori közigazgatást, abban a pénz szerepét, s a pénznek azt a magatartását, hogy háborús veszély idején eltűnik a piacról. Ebben nincs különbség Cicero kora és a mienk között. Ugyanebből kitűnik a pénz társadalmi és szociális jelentősége is. Platon Államának és Sokrates védőbeszédjének a tárgyalásánál ki sem lehet kerülni az akkori és a mai kor állami és társadalmi életének és intézményeinek az összehasonlítását, az egyén és a közösség együttélésének a formáit. Azonban a példák folytatása szükségtelennek látszik, mert az ilyen nevelői szempontokra beállított tanár a neki megfelelő anyagot mindig megtalálja.

Amíg az oktatással a tanulók értelmét fejlesztjük s ennek a segítségével a társadalmi magatartásukhoz szükséges belátást óhajtjuk megadni, addig a szoktatással a szociális érzületet és a cselekvésre alkalmas hajlamot növeljük. Az iskola a család után a második szociális környezet, amelyet a tanuló megszokik s ahol az élet számára és embertársaival való együttélésre bőséges tapasztalatot nyer. Ennek a tapasztalatnak annál nagyobb lesz a társadalmi jelentősége, minél nagyobb tudatossággal kíséri a tanár a tapasztalat kialakulását. Mely tényezők hatnak alakítólag a középiskolai tanulóra a szociális nevelés szempontjából? Lényegesebbek a következők: a tanár személye, az osztály, az iskola anyagi és szellemi értékei (szokásai is), az iskola szociális intézményei.

Ezúttal a tanárról nem a példaadás miatt lesz szó. A példa nevelő hatása külön tárgyalást érdemel. Itt a tanár mint tekintély szerepel s mint irányító erő. A középiskolába lépő tanuló ezzel a tényezővel már a népiskolában találkozott, tehát a fogalom nem új előtte, új környezetében azonban sok változás éri. A tanárok többen vannak, e miatt az alkalmazkodás nehezebb. A követelmények nagyobbak s hogy a kellő eredmény meglegyen, az irányító akarat követelőbben lép fel. Közben a tanuló testi és lelki fejlődésen megy át, még pedig rohamosan, fejlettebb akarata ellenkezésbe kerül a tanáréval. Bármennyire is igyekszik ez utóbbi a tanuló lelkivilágához alkalmazkodni, mégis arra kell törekednie, hogy átgondolt akaratát keresztülvigye, egyébként a tanuló nem

szokja meg a közösségi életben elkerülhetetlen alkalmazkodást a magasabbrendű akarathoz. Könnyen megesik, hogy ha a tanulót alkalmazkodáshoz nem szoktatjuk, a társadalom életében összeütközésekbe kerül, vagy pedig nem lévén alkalmazkodásra nevelve, minthogy a közösségi élet alkalmazkodásra kényszerítő erejét észreveszi, jellemtelen hizelgővé válik.

A másik nagy nevelő a középiskolai tanuló életében az osztály. Befolyását se nem ismerjük, se nem méltányoljuk eléggé. Annyit tudunk, hogy a tanuló sok rosszat, de sok jót is tanul az osztálytól. Különleges nevelésünk szemével nézve az osztályt, azt találjuk, hogy a tanuló későbbi társadalmi magatartására nagy hatással van. Osztályában szokja meg a tanuló, hogy a társadalomban vannak vezetők és vezetettek. Feltűnnek neki a vezetők tulajdonságai, lelkiek és testiek egyaránt. Ezek a tulajdonságok sokszor — sajnos — nem azonosak azokkal, amelyeket a tanár és az iskola értékelni szokott. E miatt azonban kételkedés támad benne a tanár értékelési szempontjai felől. Hogy a lelki zavarokat elkerülhessük, vigyázzunk arra, hogy a tanulót kételkedésében meg ne hagyjuk. Kísérjük figyelemmel az osztály szellemét, a hangadó tanulókat s főleg hatást kiváltó tulajdonságaikat! Ha azok erkölcsi elveinkkel nem egyeznek, keressünk rá módot, hogy a jogos értékrendet helyreállítsuk. Az osztály zöme azonban olyan tanulókból áll, akiket vezetni lehet s akik engedelmességre születtek. A tanuló ezt a tényt is megfigyeli. Észreveszi, hogy vannak a hangadó tanulóknál tehetségesebbek s mégsem tudnak érvényesülni, mert gyenge akaratúak, bátortalanok, vagy nem tudnak tanulótársaikkal bánni. Ilyen esetekben is igyekszünk a tanulóknak segítségére sietni. Rászoktatjuk őket arra, hogy a jótulajdonságokat is kell tudniok érvényesíteni. Példákkal bizonyítjuk, hogy a bánnitudás nagy kincs. Sok kellemetlenséget elkerülhetnek, ha az emberekkel megfelelő módon bánnak, terveiket keresztülvihetik a nélkül, hogy mások részéről nagyobb ellenállással találkoznának. Az emberi együttlét sem képzelhető el máskép, csak ha emberekhez alkalmazkodunk és velük bánni tudunk, ahogy azt az osztály élete is bizonyítja. Veszekedés és lárma is csak azért van, mert a tanulók még nem szokták meg, hogy mások érdekeire is tekintettel kell lenniök.

Az iskola anyagi értékei az épület, a bútorzat és a felszerelés. Jelentőségük a szociális nevelés szempontjából az, hogy a közösség áldozatkészségéből jöttek létre és az a rendeltetésük, hogy a közösség kulturális életének a folytatásához hasznot hajtó szolgálatot tegyenek. Nem könnyű feladat a tanulókat a közvagyon kímélésére ránevelni, mert hiányzik az értelmi belátásuk s nem látják benne önző érdekeik kielégítését. Mégis igyekezni fogunk, hogy figyelmeztetéssel, példaadással és elriasztással célunkat elérjük.

Nagyobb jelentőségük van a középiskola szellemi és erkölcsi értékeinek. Ilyen értékek az iskola tanítási anyagában, szokásaiban és alkalmi megnyilatkozásaiban jelentkeznek. Az általános elvi fejtegetések során említés történt róla, hogy az egységes társadalom egyik föltétele, hogy tagjainak legyen közös eszme-, gondolat- és érzésvilága. Ennek a közös szellemi és erkölcsi világnak a megteremtésében az iskola több eljárás-

módot követ. Tanítási anyagában érvényesíti a történelmi szempontot és bizonyos fokú állandóságot, hogy az egymást követő nemzedékek szellemi és erkölcsi ítéleteiben ne álljon be nagy szakadás, ne rendüljön meg a hit a valódi értékekben, hanem a természetes haladás mindig az értékes multhoz kapcsolódjék. Ha ugyanis a tanulók észreveszik, hogy az értékekben való hit nemzedékről nemzedékre változott s az egyik elítélte azt, amit a másik magasztalt, nemcsak, hogy kételkedőkké válnak minden szellemi és erkölcsi értékkel szemben, hanem a multhoz fűző s azt a jelen korral egybekapcsoló szellemi közösség sem alakul ki bennük. A társadalomnak azonban nemcsak az egymás után következő nemzedékek lelki egységére van szüksége, hanem az egyidőben élő tagokéra is. Ennek elérésében is megsegíti őt a középiskola azáltal, hogy tanítása anyagában egységesen és következetesen, minden tanulót egyaránt kötelező módon hangsúlyozza és érvényesíti a vallásos és hazafias nevelést; az állampolgári kötelességeket és jogokat nemcsak tanítja, hanem minden alkalmat felhasznál arra, hogy az ezirányú kötelességek teljesítése a tanulók jellemének szükségszerű elemévé váljék. Ugyanez a törekvés vezeti az iskolai vallásos és hazafias ünnepélyeknél, valamint a testnevelésre szánt minden alkalomnál. Hasonlóképen nagy jelentősége van az iskola hagyományos szokásainak is, amelyek az iskola rendjében és fegyelmi eljárásában nyilvánulnak meg. Mindezek azt célozzák, hogy a tanulók lelki világa, erkölcsi érzülete és magatartása egységes tartalmat nyerjen, mert e nélkül nincs egységes társadalom, ennek hiányában pedig nem érvényesülhet semmiféle szociálisan nevelt ember sem.

A középiskola, szociális intézményeivel előfutára a társadalom hasonló berendezéseinek. Abban is egyezik vele, hogy az intézményeket hasonló okok hozták létre. Egyik oldalon az anyagi erők hiánya és a nehéz társadalmi helyzet, amelyben a tanulók egyrésze van, a másik oldalon az igazságos belátás és szociális lelkiismeret, amely nem tartja megengedhetőnek, hogy tehetséges és jellemes tanulók az anyagiak hiánya miatt ne érvényesülhessenek. Az intézmények ilyen értelmű szemléletéhez szoktassuk hozzá a tanulókat. Hadd szokják meg már az iskolában, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölésére vagy legalább enyhítésére különféle intézmények szolgálnak s hogy ezekre az intézményekre a társadalom életének zavartalan menete miatt szükség van. Ez okból foglalkoztassuk a tanulókat az ifjúsági könyvtár, a segítőegyesület, az ifjúsági vöröskereszt s más intézmények ügyeinek intézésében, még pedig felváltva a jómódúakat és a rászorulókat, hogy a különbséget ne érezzék, mert a szociális lelkületre mindenkinek szüksége van. Ugyanígy az esetleges jótékonysági tevékenységeknél is. Azonban kerüljük azt, hogy a rászorulók előtt a jótéteményt túlságosan kiemeljük, mert az önérzetnek gyakori próbáratétele olykor elkeseredést szül. Amikor a tanulókat a hálára neveljük, tegyük azt ügyesen s állítsuk úgy be a vett jótéteményt, mint amely az emberi szolidaritásból fakadt. Tartsuk szem előtt a bölcs bibliai mondást, hogy a jótékonykodásnál ne tudja a balkéz, mit csinált a jobb. Általában gyakoroltassuk a tanulókkal a szociális cselekedeteket minden alkalommal, de kerüljük mindenkor a feltűnési lehetőségeket.

A nevelés leghatékonyabb eszköze, a példa, e tekintetben is okosan hasznosítható. A tanuló sokszor már utánzó hajlamánál fogva is követi a példát, ezenkívül azonban nevelőereje abban is van, hogy kiküszöböli a kétértelműséget és határozott irányt mutat. A tanárnak állandóan van alkalma példát mutatni a szociális magatartásra, erre nem is kell különleges módszereket igénybe vennie. Ha minden tanulójával igazságosan bánik, ha nem tesz köztük különbséget mellékes, iskolába nem való szempontok szerint, szociálisan nevel. Ugyanilyen hatása van a türelemnek, a tapintatnak, a megértésnek, nem is szólva azokról az erényekről, amelyeket általában szociálisaknak szoktunk nevezni, mint a részvét, az arra érdemeseknek, de társadalmilag gyöngéknek a felkarolása és a segítő készség. Az sem téveszti el hatását, ha az iskola szociális intézményeiben mi tanárok is szívesen foglalatoskodunk s e tekintetben a tanulóknak útmutatással szolgálunk. Azonban a saját példánkon kívül vegyük igénybe a tanítás folyamán kínálkozó példákat is s aknázzuk ki azok nevelőerejét. Néhány ilyen lehetőségre itt rámutatunk, a többi iskolai munkánk közben önként adódik. A vallásoktatás egész területe telve van példákkal; a bibliai történetek, a szociális erények és bűnök tanítása, az egyháztörténelem mind hasznos segítséget nyujtanak. Magyar irodalmi olvasmányaink szintén gazdag tárházát nyujtják az alkalmas példáknak. Ilyenek: Lószőr-vitéz, a szótartásra és mások iránti méltányosságra; Kenyérkő a szegények támogatására; Krisztus és a három legény, a részvétre és az emberi jóságra; Szüretünk, a családi érzésre; Pázmány elmélkedése az irgalmasságról stb. Általában azok az olvasmányok és költemények jöhetnek figyelembe, amelyekben a családról, szülőkről, a gyengék felkarolásáról, kölcsönös segítségről van szó. Ezeket kiegészítik az idegen nyelvi olvasmányok is. Pl. latinból a Secessio in montem sacrum, a társadalmi együttműködésre; Phaedrusnak szociális értelmű meséi; vagy Catullus költeménye, Testvére sírjánál, a szeretetre és ragaszkodásra; különösen felhasználható Plínius néhány levele, amelyekben már a szociális érzés ébredezését látjuk, amilyen pl. a rabszolgákkal való emberséges bánásmód. A modern népek irodalmában még több megfelelő példát találhatunk. Ezeket a vázolt irányelvek figyelembevételével mindig felhasználhatjuk a nélkül, hogy oktatói és nevelői eljárásunk menetén változtatnunk kellene. Azonban ne feledjük el sohasem, hogy minden tantárgy keretében találunk részeket, amelyekből példát meríthetünk a szociális nevelésre. A mennyiségtan pl. szintén erre nevel, amikor pontosságot és becsületes munkát kíván a tanulóktól. Ezeken az általánosságokon túl találhatunk a mennyiségtanban olyan tárgyköröket, amelyek határozottan szociális viszonyokat jellemző adatokat tartalmaznak. A játék és a sport ilyen természetű nevelésre szintén nagyon alkalmasak.

A tanár személyes példáját és a tanítási anyagban található példákat a középiskola nyujtja. Igyekezzünk arra, hogy ezeket a példákat egészítsük ki olyanokkal, amelyek a társadalom szociális intézményeiben láthatók. Különösen az idősebb tanulókban könnyen fölmerülhet olyan gondolat, hogy ezekkel az igazságokkal csak az iskola foglalkozik, az élet ilyenekkel nem törődik. Igaz, hogy tapasztalatból később rájön az

ellenkezőjére, azonban az iskolai példák csak nyernek súlyukban, ha az élet részéről támogatásban részesülnek. Azért kívánatos, hogy az egészségtan és a társadalomtan keretében megnézzük a társadalom szociális intézményeit, egy-egy kórházat, napközi otthont, társadalombiztosító intézetet stb., megmagyarázzuk keletkezésük okát, rendeltetésüket az egyén és a társadalom szempontjából. Hívjuk fel a tanulók figyelmét arra, hogy ezeket az intézményeket nemcsak a jótékonyság hívta életre, hanem a szociális igazságosság és a társadalmi célszerűség is.

Ha a középiskola szociális nevelő feladatának lelkiismeretesen eleget tesz, úgy hatalmas segítséget nyujt a magyar társadalomnak abban, hogy a modern kor egyik legnagyobb nehézségével, a szociális nehézséggel sikeresen megküzdjön. A siker azonban csak akkor lehet teljes, ha a társadalom szivesen fogadja az ajánlkozó segítséget. Ha ez a fogadtatás nem következik be, úgy a középiskola nevelő igyekezete nagy részében meddő marad. A belőle kikerült tanulók sem mint egyének, sem mint állampolgárok, nem válthatják be a hozzájuk fűzött reményeket, mert hitük, tudásuk és akaratuk nagy részét a társadalom és szociális bajok leküzdésére kell fordítaniok. A középiskola a jövő számára dolgozik és hiszi, hogy ez a jövő meghozza azokat a kívánatos viszonyokat, amelyek között a magyar társadalom minden tagja önként és szívesen hajol meg a közösség akarata előtt.

Dr. Zibolen Endre.

Szociális nevelés a középiskolában

(Beszámoló egy világértekezletről.)

A középfokú oktatás 1937. nyarán Párisban tartott 18. világkongresszusának érdekes kérdés volt az egyetlen vitatárgya: a szociális nevelés a középiskolában Még érdekesebb volt a kérdés fölvetődésének indokolása: „Európa a forradalmak korát éli. Az elvek, felfogások, eszmék folytonos surlódásban, összeütközésben forronganak. Míg a vakbuzgóság új bálványokat állít, a lelkiismeretek zavara kidönti sarkaiból még a legszilárdabb alapokra épült elveket is. Meghasonlások osztják meg a bajtársakat, polgártársakat, honfitársakat. Egyeseknél a sovinizmus veszedelmes idegengyülöletté torzul, másoknál a haza eszméjének tagadása utópisztikus nemzetköziségbe ködösödik. A család sem ment az erkölcsi süllyedéstől és szétzilálódástól... A társadalmon belül, de a nemzetek közt is oly könnyen kiegyenlíthető surlódások megoldhatatlanságának az oka az iskolába vezethető vissza, oka: a hiányos szociális nevelés“ — mondja a belga tanárszövetség jelentése.

Már az iskolában szükséges a közösségre nevelés, belenevelni az egyénbe a bajtársi összetartozás érzését, felismertetni vele a társulás előnyeit, a közös munka célszerűségét és magasabbrendűségét, felébreszteni az egyénben, hogy több, mint egyén, a társadalom egyik alkotó tényezője, s ezzel a többlettel bizonyos jogokkal több kötelesség is jár együtt. Képessé tenni az egyént az altruizmusnak, a magunkon túl másokért is élés gondolatának átérzésére, a szociális igazság megérzésére és magunkra is vonatkozó érvényének belátására. Talán azzal, a ma még utópisztikusan ható végcéllal, hogy megértőbb nemzedékek uralomra jutásával a szociális köteles-

ségek átérzésén és teljesítésén át a szociális igazságok diadalához jutunk el, amely a nemzeten belül a társadalmi surlódások kisimulását, nemzetközi viszonylatban pedig a békekeresést, a megértés szellemét eredményezné.

A kérdés természetesen minden nevelő legnagyobb érdeklődésére tarthat számot és óhajtó várakozással tekintünk a kérdés megoldása elé: mit tehet a középiskola a szociális nevelés érdekében.

Felvetődött az elméleti oktatás kérdése. Világos, hogy a szociális nevelés nem lehet új tantárgy. „A szürke elmélet a kis száradt fügefához hasonlatos, amelyről a Szentírás szól" és a prédikálás — a legalkalmatlanabb módszer e tekintetben. A társas érzék, a felelősségérzet, altruizmus könyvből nem tanulható, nem lehet tantárgy, hanem a nevelőoktatói eljárás minden mozzanatában érvényesülő nevelési elv, amely nem tárgyban, hanem szellemben, nézőszögben nyilvánul meg és nem tanít világnézetet, hanem áraszt magából. Ennek az értelmében át kell hangolnunk, értékelnünk nevelési eljárásunk egész rendszerét a legmélyebb gyökerekig.

A szociális érzék előfeltétele: egészség és jókedv. Beteg, unott vagy elégedetlen ember ingerlékeny. Alapvonásai még a szociális léleknek: könyörületesség, becsületesség, kölcsönös bizalom és céltudatos akarat. A nevelői eljárás módosulásának irányvonala tehát: elősegíteni ezeknek a tulajdonságoknak a kiképződését, kedvező légkört teremteni a kifejlődésüknek, másrészt kiküszöbölni, elháritani minden gátló elemet.

Ennek az útnak az első állomása: a nevelő és a növendék között, valamint a növendékek közt egymás között a bizalom légkörének megteremtése, amelyben a lélek megtárul; mert a szociális nevelés csak itt kezdődhetik. Kerülni kell a nevelői eljárásban mindazt, ami ennek a bizalomnak a kialakulását gátolná vagy lehetetlenné tenné: a hatalmi kényszer alkalmazását, az egyéniség gátak közé szorítását, a jókedv elfojtását, a versengés szellemének a szitását, mindazokat a mozzanatokat, amelyek akadályozzák a szociális ösztönök kiáradását.

A kedélynevelés sarkalatos elve, hogy kedély legyen elsősorban magában a nevelői eljárásban. Optimizmust csak optimizmussal lehet nevelni, következőleg elsősorban a nevelőből kell kiáradni a bizakodó derűnek, derűslátásnak. Megszabja ez a tanítási óra képét és egész szellemét, amelynek főbb elemei: az unalom kerülése, változatosságra törekvés, érdeklődés ébrentartása, a tanulók öntevékenységének felkeltése és bekapcsolása a tanításba, az ezzel kapcsolatos munkáltatás, kedélynevelő mozzanatok; mint a tanítási óra megszakítása énekkel, gramofonlemezzel, szavalattal, mesével, tréfával, nevetéssel stb.

Azután a ráhangolás után következő mozzanat: a szociális képzés. Minden tantárgy kezelésében érvényesülnie kell a szociális megvilágításnak, az „emberies" szempontoknak. Minden tárgy „humánus" áthangolást kapjon, melynek főakkordjai: az emberi egymásrautaltság, összetartozandóság, a társulás eredményessége és a tulzó hazafiassággal szemben, amely a hazainak kizárólagos dicsérgetésében és vak idegengyűlöletben nyilvánul meg, s amely csak arra alkalmas, hogy minél messzebbre taszítsa egymástól a nemzeteket, a hazainak kegyeletes értékelése és megbecsülése mellett, egy mást is értékelni tudó valósabb világszemlélet.

Mindez azonban még édes-kevés. Valójában: aki a közösség tagja akar lenni csak valóságos közösségi élettel készülhet erre a feladatára. Hogy valóban társadalomképes, szociális lényekké alakuljanak a növendékek, már az iskolában és pedig már a legzsengébb kortól kezdve valóságos és állandó közösségi életet kell élniök. Tulajdonképen itt a gyakorlati nevelésen van a szociális nevelés súlypontja.

Közösséget kell teremteni a tanuló számára, amelyben társadalomosdit játszhat. Az iskola legtermészetesebb adott közössége: az osztály. „Az osztály valóságos mikrokozmosz, mely csodálatosan ábrázolja a társadalmat: közös cél van, egyenlőtlen erők, az osztalytársak mindegyikének meg vannak a szövetségesei, vetélytársai, a barátoknak segíteni kell, a segitségért hálát kell mutatni, védekezésre és támadásra folyton készen állni. Ez a felsőbb tekintélytől szabályozott testületi élet testületi szellemet nevel ki, mely bajtársiasságban, a közös sors érzetében nyilvánul meg és igazság- és egyenlőség érzetének a kialakulását segíti elő. Az osztály a maga adottságában a legtermészetesebb szociális közösség" (Belga jelentés). Ez egyúttal a nyilvános iskolák mérhetetlen előnyét is jelenti a szociális nevelés tekintetében és teljesen jogossá teszi azokat a szerctetreméltó szavakat, amelyekben egy szociális szellemű királyi sarj, Károly svéd herceg fejezi ki hálaját a nyilvános iskolának: „Bátyám és én, mi vagyunk az első svéd hercegi gyermekek, akik valaha is nyilvános iskolát látogattak. Mivel szüleink nem akarták, hogy üvegházi növények legyünk és idegenek az élet valóságával szemben, a nyilvános iskola, ahol úgy tekintettek bennünket, mint a többieket és együttéltünk a legkülönbözőbb társadalmi osztályhoz tartozó fiúkkal, a legalkalmasabb eszköz volt arra, hogy kikerüljük a gőg kísértéseit, amely természetszerűleg megkisért minden, már a születés által megteremtett olyan kiváltságos helyzetet, mint a miénk . . ." (Emlékezem).

Ezt a legtermészetesebb közösségi adottságot a szociális nevelés érdekében a legmélyebben ki kell aknázni. Még inkább társadalom-mikrokozmosz lesz az osztály, ha még jobban azzá tesszük az angoloknál oly pompásan bevált (hellyel-közzel nálunk is alkalmazott) selfgovernement", magyarul önkormányzati szellem bevezetésével. Az osztály szerveződjék át valóságos társadalommá, legyenek vezetői, önálló belső élete, célkitűzése, közös és azon belül megoszló egyéni felelőséggel. A munka végrehajtása összehangolt munkamegosztással történjék, amelyben az egyén felelős a közösségnek a saját munkarészéért, a közösség viszont kifelé felelős az egyén munkájáért is.

A megoldás: az osztályközösség osztálytanácsot válasszon, mely az osztálytársadalom minisztériuma, a közös akciók előkészítője és legfőbb intéző szerve. Ez tovább szervezi az osztálytársakat, megszabja a közös munkában nekik jutó szerepet, szabályozza a közösségi életet. Az önkormányzati osztály működése a legkülönbözőbb természetű és irányú lehet. A hivatalos iskola önkéntes támogató szerve lehet, ha az iskolai bútorzat épségbentartására, az osztály rendjének és fegyelmének biztosítására nézve vallal kötelezettséget, segélykönyvtár, ifjúsági könyvtár kezelését vagy valami iskolai hivatalos akció (pl. tejtízóraiztatás) intézését vállalja. Kifelé irányuló akciókat kezdeményezhet (ünnepélyrendezés, műsoros osztálytea, színdarabelőadás, jótékonysági akcióban részvétel stb.), vagy inkább befelé fordult, a szó szoros értelmében vett önnevelő munkát folytathat, mint osztálykirándulások, diák vitaklubok (Dániában divatosak), belső szociális munka (szegény osztálytársak segélyezése és az osztálytársak tanulmányi színvonalára ügyelés), helyesírási tanfolyam, jegyzetkészítés, önképző előadások, a tanulási eredményt gátló közös, vagy egyéni okok kiküszöbölése stb.

Az önkormányzati osztály szociális nevelődése, mint általában természete a szociális nevelésnek, elsősorban önnevelés. A felnőtt nevelőnek a szerepe itt igen korlátozott, úgyszólván csak a kedvező légkör megteremése és biztosítása, az ötletadás fokát alig meghaladó irányítás és igen tapintatosan érvényesülő ellenőrzés. Az önkormányzati osztályélet szociális nevelőhatása jelentékeny. A mellett, hogy az

ellenőrző nevelőnek (aki egyúttal valami tantárgyat tanító osztálytanár) több oldal ról van alkalma megismerni, megérteni növendékei természetét, jellemét s így tanítói módszere is természetszerűleg alkalmasabb, egyénhez simulóbb lesz, az önuralom bölcsesége fejlődik ki a tanulók lelkében, mert magukon tapasztalják a kormányzás nehézségeit. Elismerik a természetes vezetőket, a felelősségérzet mindenekfölöttvalóságát; tapasztalatból értik meg a munkamegosztás, a kölcsönös segítés és szövetkezés előnyeit. Az önkormányzati osztályélet „az osztálytársak között felfed képességeket és tulajdonságokat (pl. határozottság, ügyesség stb.), amelyeket a tanítási óra nem tud felfedni; ezáltal gyógyít önérzet-sebeket és az osztály különböző értékei között a jó csoportszellemnek kedvező egyensúlyt teremt; a tanulásban erősebbeknek, tehetségesebbeknek — akik mindig kissé hiúságra hajlamosak — meg kell állapítaniok, hogy nem csak az ész és a tudás a tiszteletreméltóak . . . "

De a szociális nevelésnek az önkormányzati osztálynál még kedvezőbb működési területe is van, a tanuló életének a hivatalos oktató-nevelői programmal még lazább kapcsolatban levő szakasza: a szabad ideje. Szűz terület, amelyet a szociális nevelés céljai érdekében tapintatos irányítással úgy rendszabályozhat meg, ahogy legalkalmasabbnak látszik. Szabad keze van: olyan közösségi formákat teremthet, amelyek a növendékeknek a legkedvesebbek, változataiban kimeríthetetlen közösségi kereteket, amelyek között az öntevékenységre vágyó lélek abban a célkitűzésben oldhatja fel magát, amelyhez szíve-lelke vonja. Mert hiszen a szociális nevelés szempontjából a foglalkozás tárgya, célja legfeljebb csak másodsorban fontos, alig több egyszerű tornaszernél, a torna a fontos elsősorban, amely a tornaszeren végbemegy, az élet maga, a csoportnak, mint társadalomnak az élete. Az ifjúsági egyesületekről van szó, melynek az életformája még önállóbb, mint az önkormányzati osztályé, kevesebb benne a tekintélyi gátlás, még inkább a felnőttek életének a mása. Az egyesület társadalmi szervezet, célkitűzése, közösségi élete van, a tagoknak alá kell vetni magukat bizonyos szabályoknak és teljesíteni bizonyos önként vállalt feladatokat.

A mai ifjúság körében legnépszerűbb egyesületet, a sportegyesületet kell említeni itt elsősorban. Itt az volna kívánatos, hogy a sport csak testedzés, játékszerű, nem ve senyszerű legyen, mert a verseny szelleme alacsonyabb ösztönök táplálója és egyesítés helyett megoszt. Ilyen ifjúsági egyesületek még: a zeneegyesületek önképzőkörök, gyüjtőegyesületek (bélyeggyüjtők), fényképező-, rádióegyesületek, diákújság, diáklevelezés, diákvitaklubok, (Dániában divatosak). Ide tartoznak a tanulmányi kirándulások, üzemlátogatások, Dániában és Hollandiában bizonyos tantárgyakkal kapcsolatban esetleg több napos kirándulások is szokásosak néha szabadban, sátor alatt való táborozással, Németországban „Schullandheim"-ek, ezek mintájára Hollandiában is mezei iskolák vannak, ahol egy-egy osztály csak az évszak bizonyos szakát tölti és együttélve munkaközösségben végzi iskolai programmját. Franciaországban a mult nyáron szünidei tanulótáborral („colonie de vacances") kísérleteztek. Ide tartoznak azok az ifjúsági mozgalmak, amelyeknek már a foglalkozási tárgya is szociális jellegű, mint ifjúsági vöröskereszt, anyák napja, jóléthét stb.

A felsorolásban a végire hagytam azt az ifjúsági egyesületet, amely a szociális nevelésnek ma tulajdonképpen a legtökéletesebb iskolája: a cserkészetet. Legtökéletesebb, mert a mellett, hogy célkitűzéseiben és eszközeiben is legtökéletesebben közeliti meg a szociális nevelés eszményét, önmagában is teljes, kerek, kiépitett nevelői rendszer; nézőszöge: az optimizmus („keep smiling" „mosolyogj!"), működésének tengelye: az öntevékenység és a gyakorlati közösségi élet és lelkialapja: az embe-

riesség. Nem nagyon vetettük el a sulykot, ha azt állítjuk, hogy a nevelő-oktatásban az öntevékenységi munkának és szociális szellemű reformötletek nagyon nagy részének — nevalottan vagy tudat alatt bár — ez a 30 éves pompás nevelői rendszer a kimutatható ősforrása és nagy általánosságban az is igaz, hogy ez az egyetlen ifjúsági szervezet magában foglalja szinte az összes előbb felsorolt ifjúsági szövetkezéseket.

A világértekezlet legtöbb tagszövetsége különösen ezt a mozgalmat ajánlja a szociális nevelés figyelmébe, a belga tanárszövetség jelentése pedig a legnagyobb elragadtatás hangján valósággal himnuszát zengi a cserkésznevelés szociális értékeinek:

„A cserkészet, melyet a szabad oktatás oly lelkesedéssel fogadott, érdemli meg mindenekelőtt a figyelmünket. Sok tanulónk élvezi már az áldásait, de itt a legfőbb ideje, hogy igazán felkaroljuk ezt a mozgalmat:

A cserkészet valóságos iskolája a szüntelenül cselekvő szociális erkölcs alkalmazásának. Az örsi rendszer, mely a cserkészet tengelye és amely korlátozott szociális lényeget formál, gyakorolja az ifjúságot a lovagi erények szigorú követésében, a közösségi élet kötelességeinek teljesítésében az egyéni felelősség szellemében, amely minden erkölcsi tannak legbensőbb lényege. Az az elv, hogy „mindig közösen dolgozni", kifejleszt az örs tagjaiban olyan testületi szellemet, mely kiszélesedik a csapatra, a szövetségre, a világ cserkészetére. Elég résztvenni egy világjamboreen, hogy megállapíthassuk, hogy a cserkész minden cserkésznek barátja, bármely tár sadalmi osztályhoz, bármely országhoz is tartozzék az . . ."

Az ifjúsági egyesületek szervezetéhez egy megjegyzést fűznek: az egyesületekbe önkéntes legyen a belépés, de viszont a jelentkező felvételéhez elengedhetetlen az egyesület vezetőségének a hozzájárulása. Tehat egyrészt ne legyen kötelező másrészt, hogy a jelentkező érezze, hogy csak bizonyos feltételek mellett veszik be, ha eltökélte, hogy hasznosan működik közre a közösségi munkában és erre kellő biztosítékot nyujt.

Amikor elismerjük, hogy ez a megszorítás nagyon is indokolt, bizonyos lehangoltsággal kell megállapítanunk, hogy a szociális nevelés jelenlegi elképzelésében ilyen formában bizonyos korlátok közé szorult és éppen azok az egyének esnek ki az erőmezejéből, akik pedig legjobban rá volnának szorulva, a természetüknél fogva antiszociális hajlamúak.

Úgy érezzük, hogy a világértekezlet még nem oldotta meg véglegesen a szociális nevelés kérdését, inkább csak gyüjtőmunkát végzett, összegyüjtötte a nevelő-oktatásban — más célkitűzésekre — már alkalmazott eljárásokat, fogásokat, amelyeket a szociális nevelés is ki tudna használni a maga céljaira. A megoldás helyett inkább ötleteket kaptunk, amelyek nagyon nélkülözik elsősorban a rendszerességet. Véleményünk: összefogó szociális nevelőkeret szükséges, amely bizonyos összefogó magasabb szempont érvényesítésével rendezgetné, mint tornacsarnok az összes nevelői tornaszereket, s tanáccsal szolgálna a munka milyenségét illetőleg, szabályozná a munka ütemét és ügyelne nem utolsósorban arra, hogy az önkormányzati nevelői segédszervek öncélúságukban ki ne zsákmányolják a növendéket, a szociális nevelődés buzgalmában el ne sikkadjanak más célok és más javak, melyek nem kevésbbé fontosak az életbe készülő utas számára.

Csapó Jenő (Szekszárd.)

A magyar középiskolák ötvenéves statisztikája

1. közlemény.

Az 1883. évi XXX. t.-c. ötvenedik évfordulója alkalmát a m. kir. Központi Statisztikai Hivatal egy jubiláris statisztikai kiadvánnyal ünnepelte meg.[1] A munka előszava Kovács Alajos dr. h. államtitkár, a statisztikai hivatal elnöke tollából közli, hogy a szöveg Asztalos József dr. miniszteri osztálytanácsos, a részletes kimutatások tervezése és összeállítása Jánki Gyula dr. miniszteri fogalmazó munkája. Még előre bocsátom azt, hogy a könyv szövege francia kivonatban is olvasható (40—48. lap), a statisztikai táblák fejei pedig magyar-francia szövegűek.

Az óriási munka méltatása és ismertetése helyett a középiskola tanító és selejtező munkája szempontjából végzett tanulmányozásról akarok itt beszámolni. Mindenekelőtt rá kell mutatnom arra, hogy e tanulmány szempontja bizonyos fokig egyoldalú: az iskolai tanító-nevelő és selejtező munka képét keresi a számadatokban, azzal a szándékkal, hogy kísérletet tegyen a statisztikai adatgyüjtés és az iskolai munka szempontjainak összeegyeztetésére, mert ezek a szempontok nemcsak hogy jól összeférnének, hanem egymást támogatnák is.

A munka mindenre kiterjedő, körültekintő alaposságát dícséri az, hogy adatai olyan kérdésekre is adnak feleletet, amelyeket ő maga nem vet fel, de áttekinthető csoportosításaival lehetővé teszi, hogy ez adatok segítségével az iskolán belül felmerülő kérdésekre is találhassunk választ, nem csak az iskolán kívül politikai, szociális, pénzügyi, igazgatási szempontból felvetettekre.

Nem is szándékozom a bevezető tanulmánynak és a tábláknak fenti értelmű vonatkozásait ismertetni, hanem mint aki a középiskolában éltem át szolgálati időmet mint tanár, igazgató, szakfelügyelő és főigazgató, ebben a látszólag négyféle, de lényegileg egységes munkakörben szerzett tapasztalatok alapján foglalkozom velük.

Elsősorban az iskola munkáját kezdtem tanulmányozni. A táblák adatai csak az utolsó hat iskolai évről szólnak, holott nyolcosztályú iskolának 8 éves adatgyüjteménye is csak egy osztályról ad teljes képet, a 8 év első évében kezdő és utolsó évében végző osztályról, a kezdő év II.-VIII. osztályainak eleje, a végző év I.-VII. osztályainak vége hiányzik. Ezt észrevette az adatokat feldolgozó Asztalos is és a szöveg 29. lapján öt iskolai évre terjedő adatokból állítja össze öt egymásután következő iskolai évben kezdő 8 éves folyam adatait, amely adatokat sajnálattal nélkülözünk a részletes adatok közt. Ezekből az adatokból ő maga állapítja meg, hogy a tanulók (az iskola munkáját a nyilvános tanulók adatai mutatják) számának csökkenése osztályonként — mindig az elhagyott osztály %-ában — a következő: II. 10·6, III. 4·3, IV. 5·3, V. 20·3, VI. 7·9, VII. 5·8, VIII. 4·2, az I. osztályból a VIII.-ba pedig a tanulóknak

[1] A magyar középiskolák statisztikája 1932/33. tanévig. Szerkesztette és kiadja a m. kir. Központi Statisztikai Hivatal. Szövegét írta Asztalos József dr. miniszteri osztálytanácsos. Budapest 1934. Nagy 8-rét. 122. lap. Ára 2 pengő.

csak 53·7 %-a jutott el. Minthogy azonban nyilvánvaló, hogy a II. osztálytól kezdve már más iskolákból átlépő tanulók is jutnak az osztályba, az 53·7 % nyilván észrevehetően több, mint amennyi az I. osztályból ugyanott feljutó tanulóké.

Itt pedig mindjárt azt a kifogást kell emelnem a statisztika ellen, hogy évvégi statisztikát ad s így a tanulók számának csökkenésében illetőleg fel- vagy fel-nem-lépésében két fontos körülményt teljesen figyelmen kívül hagy. Az iskola a tanulókkal t. i. nem az évvégi osztályozással kapcsolatban, hanem a beíráskor kezd foglalkozni, s ha valamely osztályról vagy osztálycsoportról tiszta képet akarunk rajzolni, nem az osztályozott, hanem az osztályt kezdő, tehát beíratkozott tanulókról kell beszámolnunk, sőt nem csak pedagógiai, hanem pénzügyi szempontból is az iskolafenntartónak nem az osztályozott tanulók létszámához kell igazodnia, hanem a beíratkozókéhoz. Így pl. az állami és kir. kath. fiúközépiskolákba az 1927/28—1932/33. iskolai évek alatt 142.783 nyilvános tanuló íratkozott be, de csak 136.542 kapott osztályzatot, e szerint az iskolafenntartónak 6.241 olyan tanulóról is kellett gondoskodnia, akik a statisztikából kiestek, de akik hosszabb-rövidebb ideig ott ültek az osztályokban s akikkel az iskola foglalkozott és akiket tanulmányi vagy fegyelmi ellenőrzésével irányított másfelé. Ami tehát azt jelenti, hogy az állami fiúiskolák nem 136.542 tanulóval, hanem 142.783-mal dolgoztak. Viszont a tanulmányi eredményt lényegesen megmásítja az iskolának az a korrigáló munkája, hogy az egy vagy két (ma már csak az egy) tárgyból elégtelen tanulót javító vizsgára állítja s a következő iskolai év elején mint haladót fel is veszi a következő osztályba. Hogy pedig ez mekkora különbséget jelent, arra nézve a Kölcsey-reálgimnázium 1934/35. iskolai évi értesítőjében és különlenyomatban is[2] megjelent tanulmányomra hivatkozom, amelynek VII. táblázatában kimutattam, hogy a megnevezett iskolában az 1898/99—1922/23. évi I. osztályoktól az 1905/06—1929/30. évi VIII. osztályokig odajárt 18.866 tanulónak elbírálásáról négyféle statisztikát adhatunk: 1. a beírt tanulóknak 67·7 %-a végez sikerrel az évvégi eredmény szerint, 2. ugyanez az évvégi eredmény az osztályozott tanulók 74.0 %-át mutatja sikerrel végzőnek, 3. a javító vizsgálatok utáni eredmény szerint a beírt tanulók 78.9 %-a végez sikerrel, 4. ugyanez eredmény szerint az osztályozott tanulók 86·5 %-a végez sikerrel.

E négy %-szám közül az iskola munkájáról, tehát a tanár és tanuló együtt végzett munkájáról a 3. alatti szám ad legvilágosabb képet, amelyben a sikerrel végző tanulók mellett benne vannak az osztályozás nélkül kilépő és az elégtelenül végző tanulók is.

Ezt a számot könyvünkben nem találjuk meg, magunk számíthatjuk csak ki a 12. és 14. táblából vett adatokból. A fiúközépiskolákba hat iskolai évben beírt nyilvános tanulók összes száma (64. lap) 295 085, az osztályozottaké 282.547, s mivel a statisztika adatai ezt az utóbbi számot teszik 100 %-nak, nyilvánvaló, hogy 12.538 nem osztályozott tanuló, a 295.085-nek 4·2 %-a hiányzik belőle. Igaz, hogy ez a különbség nem változtat lényegesen a %-ban kifejezett eredményeken, de hallgatással mellőzi azt az iskolai munkát, amely a bukott tanulókon kívül

[2] Kendi Finály Gábor dr.: Iskola és tanuló. Budapest 1935.

a nem osztályozottakat is inkább nekik való útra irányítja. Ez azt jelenti, hogy az iskola nem 57.621 tanulót (a beírtak 18·4, az osztályozottak 19·2 %-át) minősíti továbbhaladásra alkalmatlannak, hanem 70.905-öt[1], azaz a beírtak 22·6 %-át, ez a szám pedig egészen jól összeegyezik a Kölcsey-reálgimnázium 25 évfolyamából levont 21·1 %-os aránnyal.

Ha azonban meggondoljuk, hogy a Kölcsey-reálgimnázium % száma 25 nyolcéves folyamnak az eredménye, a statisztikai táblák pedig csak hat iskolai évre terjednek ki, tehát egyetlenegy osztályt sem kísérnek el az I. osztálytól a VIII.-ig, nyilvánvaló, hogy a Kölcsey-szám és a statisztikai szám nem egyforma súlyú adat, annál kevésbbé, mert egy 8 éven át együtt haladó tanulócsoport, „egy osztály", egységes haladásról ad képet, holott ha pl. egy öt éven át és hozzá egy három éven át haladó osztály adatait összefoglaljuk, az I.—V. osztályba járó egyik és a VI.—VIII. osztályba járó másik tanulócsoport egybefoglalt képe nem lesz egységes haladásnak a képe. S ha még hozzávesszük, hogy a Kölcsey-szám egy iskola 32 évi munkájából van kiemelve a nem teljes 8 éves folyamok kihagyásával, a statisztika száma pedig 121 iskola csupa nem teljes, egyenként legfeljebb hatéves folyamnak az adataiból jött létre, a látszólagos megegyezést inkább véletlennek kell tulajdonítanunk, mint törvényszerűségnek.

Itt még rámutatok arra, hogy a leányközépiskolák az elmondott fiúiskolai adatoktól lényegesen eltérő számokat mutatnak. Az összes leányközépiskolákba ugyanazokban az években (70. és 94. lap) 71.693 nyilvános tanuló leány íratkozott be és 69.573 kapott osztályzatot. Az osztályozás nélkül elmaradottak száma tehát 2.120. Bukott 4.774 (a 94. lapról, tehát nyilvános és magántanulókkal együtt). A % számok: osztályozatlanul elmaradt 2·9 % leány, 4·2 % fiú; bukott 6·2 % leány, 18·4 % fiú. Ezek a számok azt mutatják, hogy a fiúk háromszorta rosszabb tanulók a leányoknál. Sőt, ha csak a kettőnél több tárgyból elégtelen tanulókat vesszük számba, a fiúk közül 4·6 % az elégtelen, a leányok közül pedig 1·0 %, tehát a fiúk e fokozatban több mint négy és félszer rosszabbak a lányoknál. Majdnem megerősíti ezeket a dolgokat az, hogy a 14.033 jeles osztályzatú leány a leányok 18·8 %-a, a 24·074 jeles fiú a fiúknak csak 8·0 %-a, tehát több, mint kétszerannyi a jeles lány, mint a fiú; a jó osztályzatúaknál valamivel jobb a fiúk aránya: 28.311 leány, a leányoknak 37·6 %-a, a 65.910 jó osztályzatú fiú pedig a fiúknak 21·9 % a, tehát a leányok arányszáma nem egészen kétszerese a fiúkénak.

Mielőtt ezekről a számokról elmélkednénk, nézzük meg, hogy az osztályozás nélkül elmaradó tanulókról hol van még szó.

A statisztika 20. táblája „A IV. osztályt végzett nyilvános tanulók pályaválasztása az 1927/28—1932/33. tanévekben" cím alatt foglalja össze azokat a pályaválasztási adatokat, amelyeket az iskolák nem az iskolai év végén, hanem a következő iskolai év elején az V. osztályban gyüjtenek össze, tehát nem azokat a tanulókat számítják továbbtanulóknak, akik a IV. osztályban gondolnak a továbbtanulásra, hanem azokat,

[1] Itt kénytelen vagyok a nyilvános és magántanulókat együtt számítani, mert a nyilvános tanulókról külön adatok nincsenek.

akik az V. osztályba tényleg beíratkoztak. Ha ezt a számadatot egybevetjük az V. osztályba beíratkozottak számával, öt egymásután következő IV. osztály haladásáról kapunk képet, a IV. osztályba való beíratkozástól kezdve az V. osztály évvégi befejezéséig.

Ez alatt az öt év alatt beíratkozott a IV. osztályba

a fiúiskolákban:	gimnáziumba	8.934	nyilvános tanuló
	reálgimnáziumba	17.309	„ „
	reáliskolába	5.255	„ „
	Összesen:	31.498	nyilvános tanuló
a leányiskolákban:	leánygimnáziumba	3.381	nyilvános tanuló
	leánylíceumba	4.624	„ „
	Összesen:	8.005	nyilvános tanuló.

Fiú és leány együtt összesen tehát 39.503 íratkozott be a IV. osztályba.

Ezek közül a IV. osztályban osztályoztatott 30.520 fiú, a beíratkozottak 96·7 %-a s 7.829 leány, a beíratkozottak 97·8 %-a, a fiúk és leányok együttes %-a 96·9.

E tanulók egy része a statisztika nyilvántartása szerint nem íratkozik be az V. osztályba. A táblán számokkal részletezett adatokból %-ot számítva azt találtam, hogy a fiúk közül 84·0 % gimnázista, 79·2 % reálgimnázista és 71·5 % reálista, összesen 79·8 % fiú jelentkezett továbbtanulónak. Ezek a számok nem sokat mondanak, de érdekessé válnak, ha mellékük állítjuk az V. osztályba beíratkozott tanulók % számát. Az V. osztályba, a IV. osztályban osztályozott tanulók közül tényleg beíratkozott 88·7 % gimnázista. 89·7 % reálgimnázista és 78·7 % reálista, együtt 87·6 %. Ha a %-ok kiszámítására nem a IV. osztályban osztályozott tanulók számát, hanem a továbbtanulásra jelentkezett tanulókét vesszük alapul, egészen meglepő % számokat találunk: beíratkozott 105·5 % gimnázista, 113·2 % reálgimnázista, 105·5 % reálista, együtt 109·7 % fiú. Ha helyesbítésül kihagyjuk az ismétlőket, akik t. i. nem a IV., hanem az V. osztályból íratkoztak az V. osztályba, akkor is 100·7 % gimnazistát, 105·3 % reálgimnazistát, 99·1 % reálistát, együtt 102·9 % fiút találunk, ami azt jelenti, hogy a tanulók 2·9 %-a (712 tanuló, iskolai évi átlagban 142·4 tanuló) nem középiskolában végezte a négy alsó osztályt. Megjegyzem, hogy a számadat nem lehet pontos, mert a beíratkozott, de a kimaradt ismétlők számadata nincs a táblákban, pedig épen az V. osztály hullatja el legkönnyebben azokat az ismétlőket, akik az újrakezdés után kezdik csak belátni, hogy nem bírják — sit venia verbo — az iramot.

Állítsuk most már ide a leányközépiskolák adatait. A leányok közül 63·5 % leánygimnázista és 72·9 % leánylíceista, összesen 68·9 % leány jelentkezett továbbtanulónak; hogy a fiúk és leányok együttes %-a 77·6 %, úgy hiszem, nem mond semmit. Az V. osztályba tényleg beíratkozott a IV. osztályban osztályozottak közül 89·5 % leánygimnázista és 82·5 % leánylíceista, együtt 85·4 % leány (fiú-leány együtt 87·2 %;) a továbbtanulásra jelentkezett tanulók számával való egybevetés szerint:

beíratkozott 140·8 % leánygimnázista, 113·1 % leánylíceista, együtt 122·8 % leány (fiú-leány együtt 112·3 %); Az ismétlők kihagyásával 139·3 % leánygimnázista, 111·5 % leánylíceista, együtt 122·4 % leány van (fiú-leány együtt 106·4 %).

A fiúk és leányok közt nagy különbséget találunk itt is. A továbbtanulásra jelentkezők % számai: 79·8 fiú, 68·9 leány; a IV. osztályban osztályozottak közül beíratkozott 87·6 fiú, 85·4 leány; a továbbtanulásra jelentkezettek számához mérve 109·7 % fiú, 122·8 % leány, az ismétlők kihagyásával 102·9 % fiú, 122·4 % leány. A fiúk-leányok különbsége tehát: továbbtanulásra 10·9 %-al több fiú jelentkezett; a IV. osztályból ugyancsak 2·2 %-kal több fiú íratkozott be, de idegenből — nyilván polgári iskolából — csak 9·7 %-kal több fiú jött, míg a leányok közül 22·8 %-kal; az ismétlők kihagyásával a fiúk többletszázaléka 2·9-re csökken, míg a leányoké majdnem változatlanul magas, 24·4 %.

A következtetésekre később kerül sor.

A bevezető általános jelentés szűkszavú, de kimerítő fejezetei megérdemlik az elmélyedő tanúlmányozást. Kitűzött célomhoz képest még sem időzöm egyes fejezeteinél, csak ott, ahol kérdésem vagy kérésem volna. Igy a középiskolák fenntartásáról szóló fejezetben (13-16. lap) érdekes lenne az államsegély kérdésének statisztikai kifejtése: lássuk már végre világosan, hogy az iskolafenntartók hány és mekkora középiskolát tartanak fenn a maguk erején és az állam mekkora mértékben segélyezi a maguk erején megélni nem bíró nem állami iskolákat. Most egyik-másik felekezeti középiskoláról olyan hírek vannak forgalomban, hogy a „fenntartó" az iskola fenntartási költségeinek csak egy elenyészően csekély töredékét fedezi maga s a költségek oroszlánrészét az államsegély és fizetéskiegészítés fedezi, amely támogatással szemben az államnak az iskola ügyeibe nincsen beleszólása, viszont más, ugyancsak felekezeti iskola minden államsegély nélkül tartja fenn magát, de az iskola ügyeiben az államnak feltétlen rendelkezési joga van, illetve volt az új középiskolai törvény életbelépéséig. Erre vonatkozó hiteles statisztikai adatok (személyi és dologi kiadások, bevételek tandíjból, a fenntartó saját forrásaiból, államsegélyből, fizetéskiegészítésre való államsegélyből stb.) összeállítása ennek az egyenetlenségnek felismerését és kiküszöbölését nagyon megkönnyítené.

A szövegben levő 7. tábla szerint egy tanárra átlag 19·2 nyilvános tanuló jut. Ha pedig arra gondolunk, hogy a 165 középiskolában az átlagos 396 tanulós létszámnál 96 iskolában kisebb és 69 iskolában nagyobb a tanulók létszáma, az iskolát kívülről szemlélő könnyen hajlandó arra a gondolatra, hogy ime milyen jó dolga van a tanárnak, nagyobb részük egész esztendőben még 19 diákkal sem foglalkozik! Pedig a tanár iskolai munkájában a diákok száma nem döntő fontosságú tényező: abban a VIII. osztályban például, amelyikben húsznál kevesebb tanuló van, vagy amelyikben 50-nél több, a latint, magyart, fizikát stb. tanító tanárnak a munkája még annyit sem különbözik egymástól, mint egy húsz menetben 20 személyt szállító lift kezelőjének a munkája egy húsz menetben 50 személyt szállító lift kezelőjének a munkájától.

Mindenesetre érdekes azonban, hogy az illető iskolafaj átlaglétszáma alatt találunk 51·8 % gimnáziumot, 73·0 % reálgimnáziumot, 61·1 % reáliskolát, 50·0 % leánygimnáziumot és 54·5 % leánylíceumot, tehát az iskolák túlnyomó nagy része kis tanulólétszámmal dolgozik, ami a tanítómunka szempontjából kedvező.

A tanulók létszámáról szóló szövegben a 4. sz. táblára való hivatkozás sajtóhiba a 6. sz. tábla helyett. Érdekes itt, hogy míg a reáliskolai tanulók %-os arányáról a statisztika megállapítja, hogy bár az 1920/21. iskolai évi 16·1 %-ról 1932/33-ra 10·8 %-ra csökken az arány, a párhuzamos osztályoknál mégis a „reáliskolák vannak leginkább ellátva párhuzamos osztályokkal" (30. lap).

A koedukáció kérdéséről (19. lap) nem kapunk világos képet. Tény az, hogy állami, felekezeti — még szerzetesi — fiúiskolákban is vannak a fiúkkal együtt bejáró leánytanulók, akiket a vidéki református iskolák nagyobbrészt „nyilvános" tanulónak neveznek és tartanak (s mint ilyent magaviseletből is osztályoznak), a többi iskolák ellenben bejáró magántanulónak neveznek, a magaviseletből nem osztályoznak s az iskolai év végén magánvizsgálatra állítanak. Hogy tisztább legyen a kép, háromféle leánytanuló van a fiúközépiskolákban: 1. nyilvános tanuló, aki a fiúkkal együtt jár és nyer osztályzatot, 2. bejáró magántanuló, aki a fiúkkal együtt jár, tanul és felel, de az iskolai év végén magánvizsgálatot tesz mint beírt magántanuló, 3. magántanuló, aki egyáltalában nem jár be, csak az év végén áll magánvizsgálatra.

Az 1. alattiakat vidéki református felekezeti u. n. autonóm iskolák veszik fel a konventtől megállapított szabályzat alapján. Az állami iskolák ilyen tanulókat nem vehetnek fel, mivel a középiskolai törvény a koedukációt nem ismeri.

A 2. alattiak egyénenként kérnek és a miniszteri rendelettel megállapított feltételek mellett kaphatnak engedélyt bejárásra olyan városokban-községekben, ahol leányközépiskola nincsen, állami és felekezeti fiúközépiskolában egyaránt. Az engedélyt az illető iskolára illetékes felsőbb hatóság, nem maga az iskola adja meg, de ahol polgári leányiskola van, ott az alsó négy osztályban engedély nem adható. Különös, de megtörtént, hogy református leányközépiskolában volt olyan osztály, ahol ugyanabban az osztályban egymás mellett ült nyilvános leánytanuló és bejáró leánymagántanuló!

A 3. alattiak a magánvizsgálati engedélyt minden esetben az illetékes felsőbb hatóságtól kaphatják, de bejárásra nem jogosultak.

A tanulók vallására vonatkozó adatokból a 4 nagyobb felekezetre a következő érdekes számokat kapjuk:

	Országos % 1933 közepén	Középisk. tanulók %-a 1932/33. végén	Sikerrel érettségizők %-a 1933-ban
Róm. kat.	65·1	58·1	57·4
Ref.	20·9	17·5	18·5
Ág. h. ev.	6·1	6·4	6·7
Izr.	4·6	16·0	15·1

A felekezetek pedig fenntartanak 41 róm. kat., 24 ref., 9 ág. h. ev.

és 3 izr. középiskolát, a középiskolák %-ában 24·8 rk., 14·5 ref., 5·4 ág. ev. és 1·8 izr. iskolát, ha pedig a felekezeti iskolák számát 100-nak vesszük, van 53·2 rk., 31·1 ref., 11·7 ág. ev. és 3·9 izr. iskola.

A tanulók anyanyelvéből csak politikai vonatkozású adatokat szokás kiolvasni. Azt, hogy a magyar és nem magyar anyanyelvű tanulók haladása hogyan alakul a középiskolában, még nem tanulmányozták. Ha egy ilyen tanulmánynak az volna a záradéka, hogy a nem magyar anyanyelvűek nagyobb %-ban boldogultak, a „nemzetiségek" nagyobb szabadságára, szabad versenyére, ha pedig az, hogy kisebb %-ban boldogultak, anyanyelvükhöz való nagyobb ragaszkodásra, a magyarosodási kényszer hiányára is lehetne következtetni, de fordítva, ellenünk is: előbbi esetben a minden áron való, erőszakos magyarosításra, renegáttermelésre, utóbbi esetben a nemzetiségek üldözésére is. De ne hozzuk ide a nemzetiségi politikát; ha volna adatgyüjtésünk arról, hogy a középiskolát I. vagy későbbi osztályban kezdő tanuló meddig jut el, mivel ezt csak egyénenként való számbavétellel lehetne megállapítani, kiderülne, hogy a magyar középosztály, amelynek zöme a középiskolai érettségizettekből kerül ki, mekkora gyarapodást merít a nem magyar anyanyelvűekből, a politikailag „nemzetiségek"-nek nevezettekből.

A tanulók nyelvismeretéről a 24. lapon gondolkodásra késztő összeállitást és következtetéseket találunk. A középiskolában tanított német, francia, angol, olasz, de a „nemzetiségi" nyelvek ismerete is nagymértékben csökken a kimutatott 4 év alatt (a német 12·8, a francia 20·5, az angol 39·4, az olasz 40·0 %-kal). Ezzel szemben, olvassuk, az I. éves főiskolai hallgatóság adatai „valóságos ugrásszerű fejlődésről tesznek tanuságot a nyelvismeretet illetőleg". Szabad-e ebből a kétféle adatból arra gondolni, hogy a középiskolai nyelvtanítás a dolog természete szerint nem a gyakorlati nyelvtudás (társalgás), hanem az öntudatos nyelvismeret szolgálatában áll és ér el eredményeket, s a főiskolák ugrásszerű fejlődésének egyik magyarázata az, hogy az idegen nyelvet nem tudó érettségizők javarésze nem megy főiskolába. A másik magyarázat, hogy érettségi után sok leendő főiskolás megy német, francia stb. szóra külföldre, s míg az iskolában jól megtanult, mondjuk francia nyelvről érettségi előtt épen lelkiismeretességénél fogva nem akarta bejelenteni, hogy tud franciául, a francia környezetben töltött hosszú és tehermentes szünidő után már teljes öntudattal vallhatja, hogy tud!

A szöveg 14. táblája a tanulóknak osztályok szerint való megoszlását mutatja be 1913/14-ről és 1924/25-től 1932/33-ig. A tábla adataiból kiolvasható, hogy az 1924/25-ben működni kezdő új iskolatípusok a felsőbb osztályok %-arányát növelték, azaz hogy megkönnyítették a felsőbb osztályba való feljutást. Így pl. az utolsó görög-görögpótlós VIII. osztályba a tanulók 8·1 %-a járt, az első reálgimnáziumi VIII. osztályba már 8·6 % s ez a % 1931/32-ig 10·1 %-ra nőtt. Ez, magasabb szempontból tekintve nem előnye a reformnak. 1932/33-ban némi csökkenés mutatkozott. Remélhető, hogy ez a csökenés állandó lesz s fokozatosan leér a tényleges szükséglet mértékéig.

Az alsó és felső 4-4 osztályba járó tanulók számarányát statiszti kánk (29. lap) 3 iskolai évről említi fel: 1913/14-ben 69 : 31 volt a

arány, 1930/31-ben, a háborús kiesések idején 58 : 42, 1932/33-ban, amikor a kiesés már csak a felső osztályokban látszott, 64 : 36. Ezeknek a számoknak nagyobb jelentősége volna, ha nem az osztályozott nyilvános és magántanulókból, hanem a beírt nyilvános tanulókból volnának kikiszámítva, mert hiszen a magántanulók létszáma az iskola népesedésében semmiféle szerepet nem játszik, a beíratkozott nyilvános tanulók közül ellenben mindegyiknek kell ülőhelyet adni az osztályban. Ezért a 1932/33-ra vonatkozó arányszámot a beírt nyilvános tanulók számából 64·9 : 35·1-re számítom. Ez a szám annál közelebb áll a valóhoz, mert ha csak az osztályozott tanulókból számítom, a nyilvános tanulók külön 65 : 35 arányt adnának, a magántanulók pedig a maguk külön 45·9 : 54·1 arányával majdnem azt mondhatnám, hogy elferdítik az arányt.

A magántanulókra vonatkozó adatok és szövegközti tábla (29. lap és 15. tábla) számainak magyarázására nézve nem tudok egészen egyetérteni a szöveggel. Az, hogy a négy alsó osztály között az I.-ben van a legtöbb magántanuló, azután arányuk csökken, véleményem szerint nem azért van, hogy az elemi iskola után „sokan otthon kísérlik meg a továbbtanulást s csak a későbbi tanévek folyamán lesznek nyilvános tanulók", hanem azért, mert az I. osztályt magántanulással kezdő, sok esetben „túlkoros", azaz 13 és több éves tanulók (1932/33-ban pl. 187 volt ilyen) túlnyomó nagy része nem bírja a középiskolai tanulást és kibukik úgy, hogy a középiskolában nem is próbál tovább haladni. Ha a magántanulók előmeneteli statisztikáját a nyilvánosoktól elválasztva megkaphatnók, azt hiszem, állításom igazolást találna.

A felső osztályokra vonatkozó magyarázat is kihívja az iskolát belülről szemlélő iskolai ember ellentmondását: „A felsőbb osztályokban fokozódó tanulmányi követelmény és sok esetben a megnehezülő életviszonyok okozzák aztán azt, hogy a két felső osztályban fokozatosan nagyobbodik a magántanulók aránya".

Ha a szövegközti 15. táblát az utolsó iskolai év helyett mind a hatra (1927/28—1932/33) összeállítjuk, a következő áttekintést kapjuk:

	1927/28	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1932/33
I. osztály	6·1	5·8	4·6	4·5	4·2	4·5
II. osztly	4·9	5·1	4·8	3.8	3·5	3·7
III. osztály	4·8	3·9	3·7	3·6	3·3	3·2
IV. oszály	4·9	4·4	3·6	3·8	3·5	3·3
V. osztály	9·8	8·7	8·8	8·5	7·1	7·9
VI. osztály	9·7	8·9	8·1	7·8	7·7	6·8
VII. osztály	11·4	9·9	8·5	7·9	8·3	7·8
VIII. osztály	14·1	11·8	10·4	8·3	8·6	8·5

Ez az összeállítás elénk állítja, hogy a magántanulók %-aránya az I. osztálytól a III. osztályig — a függőleges rovatok szerint — fogy, a IV.-ben (egy évfolyam kivételével) nő, az V.-ben nagyot emelkedik, az V.-ről a VI.-ra két kivétellel fogy, a VI.-tól felfelé mindenütt nő, legnagyobbat a VII.-ről a VIII.-ra. Ha azonban a függőleges rovatok helyett az osztályokat mint haladó tömegeket szemléljük, azt látjuk — a

három hatévig itt szereplő osztály számain — hogy a III.-ról a IV.-re csak egy osztályban növekedik az arány, az V.-ről a VI.-ra elég nagy mértékben fogy, a VI.-ról a VII.-re nő, a VII.-ről a VIII.-ra is, de nem ugrásszerűen.

Ezeket a számokat az iskolában hajlandó vagyok azzal magyarázni, hogy a IV. osztály képesítő osztály lévén, olyanok, akik a III. osztályban félbehagyták tanulmányaikat vagy a IV. osztályból kibuktak-kiléptek, később a képesítés megszerzése céljából mennek a IV. osztályba magántanulónak. Az V. osztályban a magántanulásra térést felfogásom szerint is helyesen magyarázza a statisztika a megnehezülő életviszonyokkal, de már a VI. osztályban az iskola válogató munkája csökkenti a %-arányt. A VII. osztály nagyobb aránya ismét az iskolai képesítés szüksége miatt jön létre, a VIII. osztály nagyobb arányát pedig a kereskedelmi érettségivel középiskolába átlépő, illetőleg főiskolára képesítést kereső magántanulók hozzák létre. Amit pedig az új iskolatípusok és a felsőbb osztályos tanulók számarány-változásának összefüggéséről a nyilvános tanulóknál az előbb láttunk, a magántanulókra vonatkozólag is meglátjuk a VI., VII. és VIII. osztály számarányaiban.

Kendi Finály Gábor dr.

Az egyenlet-felállítás nehézségei a pedagógiai lélektan megvilágításában

„Nem tudom felállítani az egyenletet" . . . hallják gyakran azok, akik előtt a tanulóifjúság, őszintén fel meri tárni nehézségeit. Ez a panasz bizony nem újkeletű és nem szórványos, hanem meglehetősen általános jelenség és mégis alig méltatták kellő figyelemre az illetékesek.

Az egyenletmegoldás problémája ezekben a napokban különösen aktuális. Középiskoláink negyedik osztályos tanulói most veszik fel a küzdelmet ezzel a régi és hírhedt mumussal. Az idősebb tanulók, akik büszkék arra, hogy ők mennyivel többet tudnak, sötét színekkel ecsetelik az eljövendő kemény küzdelmeket. Egyesek nyíltan hirdetik, hogy hagyjanak fel minden reménnyel. Az egyenletek felállítása nem olyan dolog, amit mindenki elvégezhet. Arra születni kell. Azt legfeljebb kettenhárman fogják tudni megcsinálni az osztályban. A többi törődjön bele abba, hogy az algebrát nem neki találták ki — és másolja le nyugodt lélekkel annak a két-három ügyesebbnek feladatait.

Ez a felfogás az egyenletek felállításának leküzdhetetlen nehézségéről sajnos igen mélyen hatolt bele a köztudatba. Ez a közhit és az általa kiváltott félelmek is áthághatatlan belső gátlásokat hozhatnak létre és esetleg teljes mértékben igazolhatják ilyen módon önmagukat.

Ettől a nehézségtől eltekintve a kérdés pedagógiai oldala valóban szót érdemel. Arról van szó itt, hogy a tulajdonképeni matematikába való bevezetés sikerül-e vagy sem? Valóban új és lényegesen más területre kell ezen a ponton áttérni és elsőrendű fontosságú, hogy ez sikerüljön.

Az általános és megismétlődő panaszok mélyén kell lenni valami szerves hibának, amit végre észre kell vennünk és kutatás tárgyává kell tennünk, illetve ki kell küszöbölnünk.

Vizsgálódásunkban a következő utat tartjuk célravezetőnek:

1. Megnézzük, miben áll a példamegoldás a matematikus szempontjából, mi a lényege, mi az egymásutánja ennek az aktusnak, vagyis vizsgáljuk az ideális példamegoldást lélektani szempontból.

2. Ezután azt nézzük meg, hogy áll a növendék a feladat előtt? Mennyire helyes, vagy helytelen feladattudattal fog munkához, miben hibás, miben menti kora és miben hibás a tanár.

3. Végül azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy rá lehet-e nevelni a növendéket a példamegoldás helyes módjára és ha igen, milyen úton?

Úgy gondoljuk, hogy ezzel a három szemponttal a felvetett probléma kutatásának útját kicövekeltük, még ha a jelen értekezésben nem is vállaljuk a feladat maradéknélküli megoldását.

I. *Az ideális feladatmegoldás.* Ha azt nézzük, hogy oldja meg egy matematikus az eléje kerülő példát, akkor észre kell vennünk, hogy már a feladathoz való hozzáfordulásban határozott feladattudat és eleve való figyelmi beállítottság van. Ez az eleve való figyelmi beállítottság abban áll, hogy a matematikus a feladatot a legáltalánosabb, legelvontabb formájában igyekszik megragadni, ami egyszersmind a feladatnak a leglényegesebbre való redukcióját is jelenti. Ő ösztönösen és tudatosan is pillanatok alatt a *legszimplább fogalmak kapcsolatává egyszerűsíti* a kérdést. Nem az adott számok érdeklik, hanem a fogalmak és a fogalmak mélyén meghúzódó és azokat egymással összekötő kapcsolatok. A feladat *megértése* egy villámgyors analizist, a benne szereplő fogalmak mérlegelését és az azokat összefűző kapcsolatok meglátását jelenti. Ez az összefüggés-találás pedig már a példa megoldása a matematikus szempontjából, mert ami ezután következik, az csak gépies és sablonos eljárás. Az összefüggés megtalálása természetesen csak úgy sikerülhet, ha a konkrét számoktól eltekintve a legáltalánosabb, legabsztraktabb fogalmakig emelkedik, amely fogalmak között épen elvont voltuknál fogva sokkal egyszerűbb és áttekinthetőbb alakban ismerheti föl az összefüggéseket. Egyszerű *fogalmi elemzés* és a *fogalmak mélyén* (mert többnyire egymással definiált fogalmakról van szó) *rejlő összefüggések felismerése* és ebből következő természetes, nem önkényes, hanem *regisztráló összetevés* ennek *az eljárásnak lényege.* Ha az összefüggés megvan, a matematikus „felírja" az egyenletet, amivel minden emóció nélkül túljutott az annyira félelmetes „felállításon". Ami az egyenlet felállítása után következik, az még a középiskolában sem lehet probléma.

Valahogy azt kell látnunk, hogy a matematikus munkája az egyenlet felállítással végződik, míg a középiskolásé rendszerint itt szokott kezdődni; pontosabban, a matematikus munkájának végét látja az egyenlet felállításában, míg a középiskolás ezzel akarja kezdeni. A „felállítást" túlságosan elszigetelten szemléli, szinte önkényes tételezésnek fogja fel. Nem látja, hogy ebben a szintézisben csupán regisztrálás van, a meglevő és megtalált, tehát megkeresendő és megtalálható kapcsolatok felírása. Hiányzik belőle a helyes feladatlátás, amivel ezen kapcsolatok

megkeresésére induljon s ezért jelent nála a valóságosnál nagyobb nehézséget az egyenlet felállítása.

A matematikus tehát elsősorban összefüggést keres és talál a feladatban, vagyis azt keresi, *mit mond, mit állít* a példa, illetve *mit tud* ő az ott szereplő fogalmak kapcsolatairól és ezt az *állítást*, vagy *tudást* egyenlőség alakjában azonnal felírhatja. A nyelvtani állítmányra, az állításra figyel elsősorban, mivel a legtöbb esetben ez a mondatrész a legközvetlenebb kifejezője annak az összefüggésnek, amit keres. Az állítmány a mondat lelke nemcsak a grammatikus, hanem a matematikus szemében is. A nem-matematikus figyelme sajnos elsősorban a számadatokra irányul. Ezek azonban sztatikus, tehetetlen tárgyak önmagukban, ha figyelmen kívül hagyjuk, nem ismerjük, vagy nem vesszük észre az őket összefűző kapcsolatokat. Ezért áll sokszor tehetetlenül a nem-matematikus a példa előtt, ismételgetve az adatokat, melyek azonban a maguk sztatikus merevségében hasznavehetetlenek, míg észre nem veszi a közöttük fennálló és a gondolkozást megindító dinamikus összefüggést.

II. *A feladat és a növendék.* Vegyük azt a helyzetet, mikor a minden lélektani szempontot figyelmen kívül hagyó helytelen pedagógia állítja a gyermeket az egyenlet megoldásának problémája elé. Ebben az esetben (ami sajnos a gyakorlatban is előfordul) a legteljesebb tájékozatlanság, majd vak és kilátástalan tapogatózás és a legtöbb esetben teljes eredménytelenség az, amit tapasztalhatunk. A feladattudat teljes hiánya, a példában szereplő konkrét számok és a feltett kérdés először zavart, majd helytelen figyelmi beállítottságot hoz létre. A példában feltett kérdés természetszerűleg szuggerálja, hogy neki egy számot kell meghatároznia. Így jön létre a számkeresés, illetve eredményt kiszámítani akarás helytelen feladattudata és mivel adott számok vannak előtte, ő ezek segítségével mindenáron „számolni" is akar és sokszor a legelhetetlenebb műveletsorozatoknak veti alá az adott számokat, bízva abban, hogy „majd csak kijön valami". Természetesen ilyen esetben semmi, vagy inkább semmi jó nem jöhet ki.

Ha az ideális feladatmegoldásnál elmondottakat figyelembe vesszük, akkor arra kell irányítani figyelmünket, hogy a szükséges elvonókészség és lényegszemlélet a 14—16 éves korban egyáltalában megtalálható-e a kellő mértékben? Sietünk megjegyezni, hogy megtalálható, — csak nem a matematika terén. Az elvonó, általánosító készség ugyanis a természet gazdaságos berendezéseinek egyike, amivel magunk körül rendet, illetve egyszerűbb világot teremthetünk azáltal, hogy a dolgokat mindig nagyobb egészekben szemléljük. Az elvont szemlélet megfosztja a tárgyakat egyedi jegyeik nagyrészétől s ezáltal egyszerűbbé, áttekinthetőbbé teszi számunkra a dolgokat és a jelenségeket. A gyermek ebben a korban igen sok elvont fogalmat használ, (hiszen a mindennapi élet tárgyai — a ház, a fa, a könyv stb. — mind általános fogalmak), melyek a sok konkrét esettel való találkozásból szükségszerűen alakultak ki. Ha a matematikában bizonyos elvont fogalmakat nem tesz magáévá, (pl. maga az általános szám, az algebrai szám fogalma, a betűk használatának előnye, az árú-, ár fogalma, a függvény-szögfüggvény fogalma stb.) annak oka épen az, hogy ezeket a fogalmakat az életben, a gyakorlatban, sok konkrét eset-

ben nem látta és így az elvont fogalom megértésére természetesen képtelen. Ha pedig nincs meg az elvont szemlélet és nem tud a konkrét adatokból az elvont fogalmak magasságába emelkedni, a feladat a maga konkrét számadataival, a kellő távlat hiányában, áthághatatlan akadályt jelent. Ilyenkor a részletek eltakarják az egészet, a fától nem látja a növendék az erdőt. A feladat konkrét formájában, számszerűségében sokkal bonyolultabb, mint a maga szimpla fogalmi egyszerűségében, ahogy azt a matematikus szemléli. A számadatok szuggesztiója, a sztatikus adatszemlélet, az adatok túlzott fontosságának tudatát fejleszti ki a növendékben és eltereli az összefüggéskeresés egyedül célravezető figyelmi beállítottságától.

III. *A pedagógiai lélektan problémája és útbaigazítása.* A feladatmegoldás helyes menete és a tájékozatlan növendék nehézségei arra kényszerítik a pedagógiai lélektant, hogy a két problémakör lényeges pontjait kiemelve, megtalálja a kivezető utat.

Helyes feladattudat, ennek megfelelően helyes figyelmi beállítottság jellemzi a matematikust, amely eleve arra irányul, hogy a feladatot minden konkrét számszerűségtől mentesen, a legelvontabban, legáltalánosabb fogalmi összefüggésben szemlélje: az *egész áttekintését* biztosító leegyszerűsítő, *elvonó készség-* és az *egészet egybefűző összefüggés keresése* jellemzi tehát a matematikus feladattudatát.

Viszont a növendéket épen az jellemzi, hogy neki vagy semmilyen, vagy helytelen feladattudata van, mikor munkához fog. Így kerül azután konkrét számok szuggesztiója alá, ezért kezd értelmetlenül számolni. Innen ered bizonytalansága, félelme és sokszor őszinte és jogos utálata a matematika iránt.

Az volna tehát *a pedagógus feladata, hogy kifejlessze a növendékben a matematikus gondolkozásmódját*: az *elvonásra és a viszonykeresésre beállított dinamikus szemléletet.*

Az elvonó készség, mint természetes oekonomikus törekvés mindenkiben megvan. Szükségünk van az általánosításra, hogy egyszerűbben szemlélhessük a dolgokat. A példák esetében akkor nincs elvonó készség, ha nincs elég sok konkrét példa a megindulásnál. Elég sok, *teljesen egyszerű,* gyakorlati, *gyakorló* példán átmenve, minden különösebb nehézség nélkül jutnak el a növendékek az általánosításhoz, mikor a sok egyesben ugyanazt a közös lényeget, a típus jellegzetességét felismerik. Ilyenkor érzik az általánosítás szükségét és természetességét. És csak ebben az esetben lehet az általánosítás valóban értékes és gyakorlatilag is hasznos eredmény. A lassú induktív eljárás sok egyszerű példával vezet az igazi és értékes általánosításra, arra az elméleti magaslatra, amelyről igazán át lehet tekinteni egy-egy hatalmas feladatkört. *A megfelelő eljárás tehát mindenkor az induktív eljárás, mely mindig konkrét, életből vett példatömegből emelkedik fel az általános tárgyaláshoz, hogy azután ismét gyakorlati életből vett példákon láttassa be az általános elmélet értékét.* Miként a fejlődés minden terén, az egyes esetekből emelkedik ki az általános törvény, amelyre ezentúl tudatosan támaszkodva számolhatunk le az egyes esetekkel.

Az elvonó készség kifejlesztése tehát megoldható és elsőrendű fontosságú pedagógiai probléma. Ennek megoldása:

teljesen gyakorlati példákból, egyszerű példákból, elég sok gyakorlással; fokozatosan a lényegre, az általánosra irányuló szemlélet kialakulása előzi meg az ezek után már természetessé váló általános tárgyalást. Ezután lehet csak jogosan támaszkodni az általános elméletre, az elvont szemléletre, az elmélet alkalmazására adott példák megoldásánál.

Ez az eljárás egyszersmind az összefüggések keresésére irányuló szemlélet kialakulását is biztosítja.

Ebben az eljárásban észre kell vennünk egy általános fejlődéstani törvényszerűséget. Nevezetesen azt, hogy az egyes esetekből természetes szükségszerűséggel merül fel az általános törvényszerűség, melynek felismerésével a továbbiakban az egyes eseteket most már az általánosnak távlatából egyszerűbben és világosabban szemlélhetjük. A jó pedagógus ezt a természetes fejlődési görbét járatja végig növendékeivel, mikor a konkrét gyakorlati példák tömegéből természetes egyszerűséggel jut el az elvont elmélethez s azután az elvont elmélet eredményeit ismét csak gyakorlati példák tömegén értékesíti. Ezen az úton kétféle feladatcsoportot különböztetünk meg a pedagógia szempontjából. A felmenő, *az elméleti tárgyalást előkészítő* ágban, amelyet induktív ágnak is nevezhetnénk, csupa olyan végtelenül egyszerű példa szerepelhet, amelyek megoldása semmiféle nehézséget nem jelenthet a növendékeknek. *Ezek a példák tisztán arra szolgálnak, hogy a típus jellegzetes vonásait a sok gyakorlás közben a növendék felismerhesse.* Ezeket a példákat valóban tisztán számítással oldja meg a tanuló s közben rájön, hogy ez a számítás, amely minden egyes példánál más és más számokat kapcsol össze, lényegében mégis egyforma vázat, ugyanazt a sablont mutatja. *Igy jut el maga a tanuló a konkrét példák tömkelegéből az általánosítás igényléséhez.* Ha ebben a lélektanilag kiérlelt időpontban hangzik el az általános elmélet, amely tulajdonképen csak az egyes konkrét példákban már amúgy is felismert és régen sejtett közös vonásokat emeli ki és foglalja rendszerbe, a növendékek nemhogy idegenül és ellenségesen, de ellenkezőleg érdeklődéssel és némi felszabadulással fogadják az elvont elméletet, amely homályos sejtéseiket tiszta tudatosságra emeli és a konkrét esetekkel szemben a továbbiakban az elvont szemlélet magasságát, lényegláttató távlatát biztosítja számukra.

Az ezután következő időben — a görbe leszálló, deduktív ágán — szerepelnek a tulajdonképeni példák. Azok a példák, amelyekkel tele vannak a különböző példatárak, amelyek mindenkor bizonyos elméleti tudás gyakorlására valók. Az általános elmélethez a fent kifejtett céltudatos intuktív módszerrel elvezetett növendékek részére ezek a példák nem okozhatnak nehézséget. Az egyes konkrét példákban az általános elmélet eredményeit és összefüggéseit minden nehézség nélkül ismerhetik fel. Deduktívnak nezezzük ezt a példacsoportot, mert *a példák megoldása itt valóban nem jelent mást, mint az általános elméletre támaszkodó dedukciót. A példa itt* önmagában nem mond eleget, vagy helyesebben *feltételezi azt az elméleti tudást, amelynek gyakorlására készült.*

Ezen a ponton nem mulaszthatjuk el, hogy rá ne mutassunk arra

a hibára, amely minden jóindulatú pedagógia ellenére is lehetetlenné teszi, hogy a tanuló a példákkal megbirkózzon. Ez a hiba pedig az a régi és azelőtt egyetlenként elkönyvelt hiba, hogy a tanuló „nem tanul". Ha pedig a tanuló „nem tanul", vagyis nem igyekszik megérteni, amit az órákon hall s így végeredményben tudása hiányos, elégteten, akkor ezeket a feladatokat, amelyek, — ismételjük — az *elméleti tudás gyakorlására* készültek, nem oldhatja meg.

Külön ki kell emelnünk azt a nehézséget, amellyel a szöveges egyenletek bevezetése jár a negyedik osztályban. A tanulók ilyenkor már meg tudják oldani a numerikus egyenleteket, tudják, hogy az egyenlőség két oldalán egyenlő mennyiségek állnak és tudják, hogy helyes egyenlőséget kapnak, ha valamely helyes egyenlőség mindkét oldalával ugyanazt a műveletet végzik, de sajnos njdonságánál fogva nagy nehézséget jelent számukra a szöveges egyenlettel való megbirkózás, a már sokat emlegetett egyenlet-felállítás. Pedig ezek az egyenletek javarészt nem olyan típusúak, amelyek elméleti tudást tételeznek fel. Itt nem kell „tudni", itt csak ki kell olvasni a példából az egyenletet, hiszen ezek a példák épen ennek a gyakorlására készültek. De ugyanakkor mindazok a nehézségek, amelyeket az előzőkben részleteztünk, a legnagyobb mértékben jelentkeznek: a teljes tájékozatlanság a helyes feladattudat hiánya, zavar, a számadatok és a példában feltett kérdés megtévesztő szuggesztivitása, egyszóval minden nehézség együtt. Egyetlen biztató mozzanat az, hogy maga a feladat végtelenül egyszerű. De a feltornyosuló nehézségek szintén nem leküzdhetetlenek.

Gondoljunk arra, hogy oldaná meg az ilyen egyszerű példát az, aki az egyenletekről még csak nem is hallott. Nyilván próbálgatással. Nekünk sem szabad ettől a primitiv módszertől húzódoznunk, mert amilyen primitív, annyira hasznos és célravezető lehet. Merjük állítani, hogy a fent vázolt nehézségeket egy csapással eltünteti, ha — és ezt külön ki kell emelnünk — a céltudatos pedagógia állítja szolgálatába. Hangsúlyozzuk, *a szöveges egyenletek bevezetésének megkönnyítésére, a helyes feladattudat, figyelmi beállítottság kifejlesztésére törekszünk ezen az úton.* Világért sem állítjuk, hogy célravezetőnek tartjuk ezt a módszert komplikáltabb feladatok esetén, bár okkal-móddal akkor is alkalmazhatjuk.

Ha erre az útra lépünk, a tájékozatlanságnak, zavarnak, a számok és a feltett kérdés szuggesztivitásának, valamint és elsősorban a helytelen figyelmi beállítottságnak rögtön elvágjuk az útját. Mert mi a próbálgatás lényegében? Olyan eljárás, ahol *nem keressük, hanem megadjuk a számot* s azután *egész figyelmünket arra fordítjuk, hogy* megállapítsuk, ez a szám jó-e vagy nem, vagyis *megfelel-e a példa követelményeinek*? Ez a követelmény azonban épen a példában rejlő összefüggés, ami — mint hangsúlyoztuk — ezen a kezdőfokon igen egyszerű s könnyen felismerhető összefüggés. Ezt az összefüggést keresi tehát elsősorban az, aki próbálgat. Így a próbálgató figyelmét minden nehézség nélkül állítottuk be az összefüggés keresésére. *Néhány próbálgatás után egészen tisztán jelenik meg előtte az a helyes és a pedagógus által óhajtott feladattudat, hogy az, amit legelőször keresnie kell minden példában, az a szereplő mennyiségek közöti összefüggés.* Azzal, hogy egy adott

számot adtunk meg, megmentettük a növendéket a számkeresés és kiszámítani akarás holtvágányától, helyesebben attól a veszélytől, hogy ezt tartsa időrendben legelső feladatának. *Időrendben legelső feladat az összefüggéskeresés,* a példában rejlő összefüggés felismerése és erre irányítjuk a növendék figyelmét akkor, amikor eldöntetjük vele, hogy egy találomra megadott szám megfelel-e a példa követelményeinek vagy sem.

A próbálgatásból, mint természetes primitív kezdetből zökkenő nélkül juthatunk el a normális egyenlet-felállításhoz, pozitív haszonként hozva magunkkal a helyes feladattudatot és figyelmi beállítottságot. A növendék ugyanis bizonyos idő mulva belátja, hogy a próbálgatás lassú és kezdetleges módszer és sokkal *jobban jár, ha a felismert összefüggésbe nem tesz be önkényesen választott számokat, hanem egyszerűen x-szel jelölheti az ismeretlent* és azután sablonos módon kiszámíthatja.

Az összefüggés-keresésnek még nagyobb dinamikus erőt adhatunk azzal, hogy a próbálgatásban mi magunk egy teljesen (a növendék előtt is nyilvánvalóan) *helytelen* megoldást adunk meg, felvetve a kérdést „jó-e ez a megoldás ?" A növendék természetesen rámondja: „Nem jó", mert hiszen világosan látja, hogy tényleg nem jó s következő felszólításunkra: „Bizonyítsd be, hogy nem jó!" a legnagyobb buzgalommal fogja magát rávetni a bizonyításra, vagyis a helyes összefüggés feltárására, mert csak a helyes összefüggésbe beletéve bizonyíthatja be megoldásunk tarthatatlanságát, mert ebben az esetben a helyes összefüggés ellentmondásra vezet.

IV. *Gyakorlati útbaigazítások.* Fejtegetéseinket néhány gyakorlati útbaigazítással szeretnénk bezárni. Felmerül ugyanis a kérdés, hogy ahol már hiányokat kell pótolni,ahol úgy a pedagógus, mint a növendék valamilyen módon vétett, nem lehetne-e néhány egyszerű gyakorlati fogással az ügyeket a helyes útra terelni. Azok részére, akik az egyenletekkel küzdve elvéreztek az ütközetben, elméleti fejtegetések eleve kilátástalanok. Bizonyos elvek és utasítások megértésére és megtartására kell tehát szorítkoznunk. Vegyük ezeket sorra:

1. „Figyelmesen és a tanárral együtt, gondolkozva igyekezzél megérteni az új anyagot!"

2. „A nehezebb részeket, vagy amit nem értettél elég világosan, odahaza igyekezzél tisztázni — esetleg idősebbek segítségének igénybevételével." !

3. „Ha valami nem világos, gyakorlati példán próbáld elképzelni."!

Ezek a pontok nyilván az elméleti alap fontosságát hangsúlyozzák. A következő instrukciók az elvont szemléletre és a reláció keresésére igyekeznek szorítani a növendéket.

4. „Az „ilyenfajta" feladatokban „milyen fajta" mennyiségek szoktak szerepelni?" (Kamat, tőke, sebesség, út, idő).

5. „Emlékszel arra, hogy milyen összefüggésben vannak ezek egymással?" (Rendszerint egymással definiált fogalmakról van szó.)

6. „Ird fel ezt az összefüggést, illetve képletet!"

7. „Nézd meg, hogy a képletben szereplő mennyiségek közül melyik szám értéke ismert és melyik ismeretlen az adott példában!"

8. „Az ismereteseket az abc. első betűivel jelölve, az ismeretleneket az abc. utolsó betűivel jelölve írd át a képletet!"

9. „Az egyenlet átalakításával fejezd ki az ismeretlent, az ismeretesek segítségével."

10. „A kapott végképletbe helyettesítsd be az adott számokat."

Egyesek részére nagy gátlás az, hogy adott számok szerepelnek a példában, mert ő azokkal minden áron „számolni" akar. Az illetőt ilyen esetben fáradságot nem kímélve mindaddig kell figyelmeztetni, míg be nem látja, hogy a példát gondolkozással és nem számolással oldjuk meg. Egyszerűbb esetben a próbálgatás módszerét vehetjük elő. Be kell láttatni, hogy a kiindulás, a tulajdonképeni megoldás, gondolkozással történik — s csak záró aktus a számszerű érték megállapítása. Ilyen esetben célravezetők a következő utasítások:

1. „Az adott számokat *nem* szabad figyelembe venni!"

2. Az adott számokat helyettesítsd *határozatlan* számnevekkel „ennyi és ennyi", „egy bizonyos" stb. és általános fogalmakkal!"

3. „Az e képen átalakított példát annyiszor olvasd el, míg úgy gondolod, hogy *megértetted*, hogy *miről van benne szó!*"

4. „A nélkül, hogy számértéküket említenéd, nevezd meg a feladatban szereplő mennyiségeket általános fogalmakkal."

5. „Mit tudsz ezen mennyiségekről, függnek-e ezek egymástól és ha igen, milyen összefüggésben állanak egymással?"

Legutóbbi utasítással már belejutottunk a példamegoldás rendes medrébe.

Tudom, hogy jelen fejtegetésemmel nem mentem el az értelmezés legmélyebb alapjaiig és se teljes mélységben, se teljes szélességben nem tárgyaltam le a kérdést. De erre nem is vállalkoztam. Dolgozatom csupán az első tudatos segély akar lenni ezen a téren és a szükséghez képest mélyíti el a kérdést. Mégis bízom abban, hogy talán így is sikerült néhány elvi szempontot tisztáznom és a talált diagnózis és ajánlott gyógyszer körül kialakuló vitában közelebb kerülhetünk a teljes igazsághoz. [1]

Pajor Elemér

Csehszlovákia művelődéspolitikája s a magyarság

Mai középeurópai társadalmunk — a nemzeti eszme káprázatos színváltozásai tükrében — sokkalta inkább megrezdül művelődési ütőerének politikai szándékú érintésétől, mint a jórészt társadalmi-gazdasági problémákkal viaskodó elmult század. S éppen nekünk, a szellemi élet fényjelenségeit vizsgáló hivatásrendnek, e kérdéskör szemlélete meglepő tanulságokkal szolgál. Vonatkozó érdeklődésünk során kijegecesedik bennünk az a tudatossá lett meggyőződés, hogy bármennyire is változást

1) (Ezen aktuális fejtegetésre vonatkozó minden észrevételt, megjegyzést, kiegészítést, gyakorlati, tapasztalati, megfigyelést örömmel fogad és annak lehetőség szerint helyet biztosít a Szerkesztő.)

rejt magában az idők méhe; a csendes, avagy hullámvert századok azonképpen egy hitvallást tolmácsolnak valóságkutató lelkünk számára: *a nacionalizmus a kultúra édesgyermeke.* A XIX. század első harmadában a nemzeti eszme korszerű megjelenési formája is voltaképpen nyelvproblémát jelent, hiszen kortársa: a *kultúrnacionalizmus,* lényegében a nemzeti nyelv és — irodalom fejlesztésében látta a nemzetiség-népiség *önelvű* kiművelését. Azóta a nemzetiségi mozgalmak — látszólag — levetették művelődési saruikat s a hatalmi jelszavak területére léptek. Hogy azonban ez a területváltoztatás mennyire nem nélkülözheti a nemzeti művelődés tényezőit: az *anyanyelvet* s a belőle kisarjadt *nemzeti irodalmat,* erre nézve éppen napjaink eseményei nyujtanak beszédes bizonyságot, mert a jelenkori öntudatos államhatalmak is *nacionális kultúra, nemzetnevelési rendszerek,* kialakításán fáradoznak. Előbbeni megállapításunk még a *„demokratikus ötvözetű"* csehszlovák köztársaság művelődéspolitikájának is a legfőbb meghatározója, irányító mozzanata s mint látni fogjuk, vonatkozó elveik *(középeurópai) államalakulásuk körülményeiben s a cseh filozófiai hagyatékban* gyökereznek. A cseh kultúrfilozófia gondolatépítményének elvi alapjait, szívesen azonosítja a Descartes-féle *racionalizmus* s nemzeti hősük, Husz János, *humanista* tanaival. Ezek a mozgalmak törik ketté — szerintük — a középkori társadalomszervezés hűbéri formáit s a népképviseleti elv korai felmagasztalóját is ő benne, nemzetük reformátorában, tisztelik. Az egyetemes emberiség újkori *kultúrfejlődésének* rendszerező elvét — főleg Ed. Benes nyomán — is a huszita mozgalmak idejébe rögzítik. E szerint, a világtörténet két, egymástól élesen szétváló alaprétegre különül: I. a *demokratikus haladás* — [Francia-, Angol-, USA. és Csehország] és a renaissance-Descartes-Husz hagyományokat értetlenül szemlélő, a *feudalizmus* eredendő bűnében fogant *arisztokratikus fejlődés* (Német-, Osztrák-Magyar monarchia, Balkán, Török- és Oroszország) vonalaira. Napjaink cseh művelődéspolitikai elmélete is voltaképpen e szemléleti síkon szövögeti tovább terveit, amidőn Husz János jelentőségét legfőképpen abban pillantja meg, hogy a T. G. Masaryknál kiteljesedő eszmeláncolat forrásvizéül őt emlegeti. Két világ tárul elénk — ezek szerint — a cseh történeti életfilozófiából: I. a *humanitás* eszményével tökéletesen átitatott nyugateurópai- és *cseh kultúrát* s ennek ellenkező pólusa, II. a születési kiváltságokat istápoló *német-magyar formavilág.* Ez éles és részleteiben is határozott különbségtétel a legalapvetőbb *magyarázó elve* a cseh művelődéspolitika *magyarságszemléletének* is. Művelődéspolitikájuk másik lényeges mozzanata az 1918. okt. 28-án megalakult cseh-szlovák köztársaság *tipikusan középeurópai életkereteiből* adódik. A csehek ugyanis — kultúrfilozófiai műveltségük nyomására — nem számoltak a Dunamedence *történeti* képződményével. Elfelejtették, hogy különösen ez apró mozaik-államok, szétforgácsolt népegységek Dunamedencéjében marad teljesedni soha nem tudó vétkes illuzió a 100 százalékosan meghatározó *faji képletért* harcolni. A cseh kormányzati tevékenység alkotmányjogi alappillérei tehát bármennyire is demokratikus tükrözésben vakítanak, tagadhatatlan, hogy a gyakorlati oktatásügy s általában a szellemi élet terén a gazdasági kizsákmányolással (l. agrárreform maradékbirtokosai... !) *egyértékű* tényekkel,

csupán a szellem finomságának megfelelőbb kiadásban, fogunk megismerkedni.

A cseh kultúrpolitika alapjelenségeinek feltárása után, lássuk ezek szerepét, megvalósulásának méreteit, a szlovenszkói *magyar nemzeti kisebbség szellemi életében.* Csehszlovákia művelődéspolitikájának gondolati háttere, miként vázlatos előadásunkból is kicsendül, feltűnően *kiélezi* a viszonyt két, számban és kultúrában legjelentékenyebb kisebbsége, a magyarság és németség rovására. Ezzel a rendkívül élesvonalú eszmei elhatárolással a gyakorlati élet műhelyeiben sem tudott szakítani s a köztársasági államalakulásnál *„a (cseh-) nyelvi vívmányokra olyan hangsúly tétetett, mintha ezekben nyugodna az állam lényege... s így (már) egyedül a nyelv, a helyhez kötött hazai irodalom és történelem emel gátat Középeurópa nemzetiségei közé.“*[1]

Az ilyként *nyelvi koncepciójúvá* vedlett kultúra-fogalom silánysága a köztársasági alkotmánylevél történetellenes államfelfogásával csak tetéződik, amennyiben bevezető szavai (*Mi, csehszlovák nemzet ...*) kereken kizárják a két legszámottevőbb nemzetiség, a magyarság és németség puszta névemlítését is. Ez államjogi tantétel kulturális vetületében pedig azt jelenti, hogy merev formulájával a kisebbségi kultúráknak már elemi létfeltételeit is kétségbevonja. E gondolatsor logikus folytatásaként tehát, a megcsodált cseh „humanitás“ *kríziséről* kell ma beszélnünk, mely az ú. n. *„többségi demokrácia“* (= vetsinová demokracie) trónraemelésével a kisebbségi jog kollektiv természete ellen is vétett.

Elmélet és gyakorlat páratlan szintézisét végezték el a rendelkezésükre álló két évtized alatt. Felelős kormányférfiaik nyilatkozatai ugyanis meglepő összhangot tanusítanak alkotmánylevelük ideológiájának művelődéspolitikai következéseivel. Habrmann cseh közoktatásügyi miniszter még 1918. évi dec. 12-én, a nemzetgyűlés megnyitásakor, azt mondotta, hogy: *a csehszlovák nemzeti (!) állam alapja és oszlopa az egész köztársaság területén keresztülvitt egységes cseh nemzeti iskola lesz.*[2]

Kisebbségi magatartásuk eme kiindulópontjának folytonosságát, a rákövetkező évek hosszú sora sértetlenül megőrizte. Napjaink viszonylatában is a régi helyzet szilárdnak bizonyult gyökérverését kell megállapitanunk. A túlzó cseh nacionalizmus elveit valló *Stráz Národa* egyik (1937. évi) újévi diagnózisában vakmerően hirdeti, *„hogy a határvidéki [v. i. a kisebbségi nyelvterületeken lévő!] cseh iskolák fejlődhessenek, a határövi telepitéseket minden eszközzel támogatni kell és nős, családos alkalmazottakat odahelyezni. A cseh iskola határmenti poziciónk alappillére. Kérjük, hogy ennek megerősítésére [a kormánykörök] megtalálják a szükséges eszközöket.“* Bármely dimenzióban vizsgálhatjuk is a cseh kultúraszervező eszmetömb gyakorlati jelenségeit: mindenképpen egyazon szemléletforráshoz érkezünk. A csehekkel *Saint-Germain-ben* kötött kisebbségi szerződés *8., 9. cikkeibe* foglalt iskoláztatási kötelezettséggel kapcsolatban sem találjuk meg a nemzetközi jogtisztelet legelemibb mértékét, mivel alkotmánytörvényük *130. és 131. §-a* ezekhez azt a megszorítást fűzi, „amennyiben a [kisebbségi] állampolgárokat az *általános tör-*

[1] Emanuel Rádl: Válka cechu s nemci. (A csehek és németek harca.)

[2] Ősz Béla: Felsőmagyarország iskolaügye a cseh megszállás alatt, 6. l.

vények szerint megilleti a jog." Ugyane nemzetközi jogbiztosíték *9. cikkének 2.* bekezdése szerint az állami költségvetésbe a közvagyonból származó tételek „méltányos" és „megfelelő" részét kellene a kisebbségeknek megkapniok kulturális szükségleteik fedezésére, ha a cseh alkotmány *132. §-a* nem teremtene itt is a „közigazgatás *általános érvényes szabályai* szerint" kitétellel jogfogyatkozást. Ilyen szembetűnő repedéseket tár fel a cseh alkotmány alapépítménye a nemzetközi jogtisztelet szempontjából is. Nemzetközi kisebbségi szerződésekben vállalt iskoláztatási kötelezettségeik elhanyagolására a koronát államterületüknek — a nemzetiségekre nézve sérelmes — közjogi felosztásával helyezik, amikor is a magyar tannyelvű iskolák felállításához törvényileg[3] rendelt *20 százalékos* népességstatisztikai arányszámot, a szomszédos *szláv nyelvterület* megfelelő részének kihasításával, tervszerűen eltüntetik.

Kisebbségi jogszolgáltatásuk köntösén így üt át, szembeötlően, a politikai szándék: *csehelvű állásfoglalás a gyakorlati jogi életről a nemzetiségi kultúrautonómia sérelmére, s a szellemi létet vezérlő tudománypolitikáról egyaránt.*

A gazdasági élet állami *monopolizálásával* (kisajátításával) azonos értékű tényeket termel ki a mesterien *irányított* felsőbbszellemű kultúrélet is. Az elszakított magyarság főiskolás-rétegeinek kiképzése, a tudományeszmétől elpártolt csehszlovák egyetemeken, alapjában véve a csehelvű államgondolat, a nyugatinak feltüntetett „demokrácia" örve alatt, történik. A pozsonyi Komensky-egyetemen képeznék ki a szlovenszkói magyar tannyelvű középiskolák munkaerőit. Ennek legelemibb feltétele azonban az volna, hogy legalább a magyar tanárképzés természeténél fogva legfontosabb kollégiumok előadása a mi kisebbségi nyelvünkön történhessék. Ez a jogos és méltányos megfontolás azonban már sehogy sem illik bele az államkormányzat művelődéspolitikai programmjába. E helyett pl., a magyarságszemléletéről hirhedt Václav Chaloupecky és iskolája tanítja a pozsonyi egyetem magyar történetszakos hallgatóságát saját „divatjátmult" nemzeti kultúrájának „időszerű" átértékelésére s szinte már kultúra-alatti jelenség, hogy a magyar nyelvtudomány (kevert-, többségben azonban szlávnyelvű!) előadásával egy olyan egyént bíztak meg, akinek tárgyi felkészültségét és stíluskészségét már bírálni sem lehetséges s hogy a magyar irodalmi tanszék Pavel Bujnák kb. 5—6 esztendővel ezelőtt történt elhalálozása óta betöltetlen. Ezt a gyakorlatot szentesíti nap-nap után a demokratikus cseh művelődéspolitika a felvidéki magyar kultúra *elparlagiasodása* céljából s ez az egyetlen oka annak, hogy a szlovenszkói magyar középiskola tanerőinek utánpótlása a *nyelvhelyesség és a gyökeres nemzeti kultúra híjával kezd lenni,* amit pedig csak hellyel-közzel gyógyíthat a társadalmi szervezkedés. Ez a helyzetfelismerés egyúttal olyan súlyos megbélyegzése a kisebbségi nyelvi és kulturális engedményeket csak elvileg tisztelő kormányzati megnyilatkozásoknak, hogy a pozsonyi tanárpótlás visszásságai mellett a meglévő *magyar tanítóképzés jogsérelmei* szinte eltörpülnek. Szellemiségbeolvasztó becsvágyuk természetszerűleg nem elégedett meg az egyéni

[3] V. ö. 1920. évi 122. sz. törvényt s ennek 17/1926. sz. végrehajtási utasítását.

kezdeményezésekkel, hanem egy nagyszabású *munkaközösségbe* fogta össze — államuk anyagi erőforrásai mellett — a szervezetlen erőket.[4] Feladatcsoporjuk első állomásául a szellemtudomány *világnézetnevelő* megszólaltatását tekintették.

Igy pl., történeti műveikben a világnyilvánosság nagy többsége előtt bizonygatják, hogy Slovensko (Felvidék) és Podkarpatská Rus (Kárpátalja), miután magvát képezték a minden művelt ember által jól ismert cseh királyságnak, utóbb úgyszólván feloldódtak és eltűntek az osztrák Habsburgok császári birodalmában, tehát Csehszlovákia megalapítása alapjában véve visszatérés volt ahhoz a helyzethez, melyben a csehszlovák államterületen több mint ezer esztendővel ezelőtt a történeti élet megkezdődött . . .[5]

Tudománypolitikai gyakorlati elgondolásaik a soknyelvű külső propaganda kereteit mélységben kiterjesztik s ez az út egyenest a legfogékonyabb, de éppen azért legkritikátlanabb egyedekhez: a *tantermek gyermekvilágához* vezet, ahol most már a realista cseh szellem levetkőzi a külföld megtévesztését jól célzó *„humanitás"*-jelmezét s az *erkölcsi kételkedés* magvait szórja el.

A cseh *Iskolai Referátus* irányította tervszerű lélekmérgezésről tanúskodik a szlovenszkói magyar tankönyvirodalom nem egyszer gyűlölködő nemzetszemlélete is. Forgalomban lévő tankönyveik a hivatalos államkormányzati szervek politikai véleményforrásából felfakadó álláspontját közvetítik a — koránál fogva adatszelekcióra még képtelen — magyar tanulóifjúsághoz. Tankönyveik életlátása szemléleti kereteiben feltétlenül megegyezik a *Palacky-elmélet* s a cseh gondolkodási hagyaték imént tárgyalt magyarságnézetével. Bizonyságképpen, meg hogy rámutassunk iskoláik nevelési eljárására, tekintsük át — időrendi vezérfonálban — tankönyveik legjavának rólunk formált mondanivalóját. Természetesen egyöntetű lelkesedéssel csatlakoznak a cseh-szlovák nemzetegység koraközépkori realitásához, mert „a művelődési történet is azt tanítja, hogy ezek a törzsek mindig egy nemzethez tartozónak érezték magukat" (Mensík-Jahelka : A csehszlovák köztársaság honismertetése, Bratislava, 1911.) Erre az alig feltételezhető együttélésre „a cseh-szlovák egységre, halálos csapást mért a magyarság megjelenése akik . . . *műveletlen, durva* népek (Kálal : Szlovenszkó története) . . . „*vadak* és *neveletlenek* . . . idővel átvették a *csehszlovákoktól* a műveltséget, bár Árpád népe a szláv lakosságot egyrészt *kiirtotta*, másrészt *rabságba* vetette" (Kulhanek : Csehszlovákia történelme.). Szent István államszervező munkásságából éppen a konkrét hűbéri elemek maradtak ki, mégis „Szent István német hűbéri mintára a hűbériséget hozta be s a kiváltságos kaszt a szintén kiváltságokkal rendelkező *egyház* segítségével igyekezett leigázni és *ki-*

[4] Nemrégiben alakult két legszámottevőbb munkaközösségük : a., Rukoveti Slovanského Ústavu v Praze (1931.) b., Vysokoskolské Rukoveti . . . v Praze (1934.)., melynek a szellemtudományi és az anyagi kultúrértékek szlavofil szempontú tömegértékesítését nem mindennapi szervezettséggel intézik s a legújabbkeletű tankönyvszemlélet már az ő bélyegjüket viseli.

[5] Kamil Krofta ezidőszerinti külügyminiszterük gondolatmenete „A csehszlovák történelem kistükrében", (Mukacevo—Munkács 1932.) melynek pontos vetületét megtaláljuk az iskolai tankönyvekben.

szipolyozni a köznépet. Az Árpádház kihalásakor Csák Máté 20 évre Szlovenszkó ura lett, majd száz év mulva a husziták foglalták el" (Mensik-Jahelka id. m.). Mátyás király uralkodói egyéniségében célzatosan színtelenné mázolják a nemzeti vonásokat: „Mátyás király *„felkínálkozott"* cseh királynak, a helyett, hogy a török ellen fordult volna" (Gebauer—Jirák—Reiler: Történelem polg. isk. III. o. sz.). Alsóbb fokon a gyermeklélektani követelményeknek különösebb súlyt adván, már színesedik e história, pl.,: „Mátyás király a *cseh király udvarában* tett szert nagy műveltségre és uralkodói bölcseségre. „Vilémove mellett, Csehországban a cseh katonaság úgy körülzárta, hogy csak a cseh király *nagylelkűsége* mentette meg életét" (Bucenec: Olv. könyv népiskolák II.—III. o. sz.) A kettős monarchia világhírű cseh hivatalnoktársadalmának átértékelt véleménye lappang alanti soraikban: „Az új (Habsburg) uralkodók a két nemzetnek (cseh+szlovák) rabszolgaságát és sírját készítették elő 1526—1918 között" (Gebauer—Jirák—Reiler id. m.). Rendkívül ferde, de jellemző beállításban kezelik a nemzeti királykort is, ugyanis *„Zápolsky* elfoglalta majdnem az egész Magyarországot, uralmat gyakorolt Szlovenszkón is, mert a *szlovák nemesség* királyául választotta" (Kolman K.: Történelem polg. isk. részére.). A másfélszázados törökdúlás eredményein lelkesülnek, mert az a német—magyar népiségnek, a régi keretekben mozgó, életlendületét megakasztotta. Vezérgondolatuk árnyékában halad tankönyvi előadásuk ott is, ahol a szabadságeszmék *„érzéketlen"* magyarságát nyílik alkalmuk bemutatni: „A Wesselényi—Zrinyi-féle összeesküvést egyoldalúlag Bécs ellen irányuló magyar nemzeti felkelésnek szokták feltűntetni, holott Zrinyi Miklós, Zrinyi Péter, Frangepán Ferenc *horvátok* voltak" (Pekar J.: A csehszlovák nemzet tört.-e.) s „amikor Rákóczi 1703. évben Szlovenszkó keleti megyéiben hirdette Lipót ellen a forradalmat s zászlain „a szabadságért" jelszó ragyogott, hozzácsatlakoztak az *elnyomott* szlovákok is" (Kolman id. m.) A szabadságmozgalmak szlovák népe önálló feladatokat vállal s a demokratikus fejlődés kerékkötője, „Kossuth Lajos, a tótokat nem szabadságra, hanem *akasztófára* juttatta" (Prazák A.: Olvasókönyv középiskolák III. o. sz.) A leírtak alapján mi sem természetesebb, hogy innét kezdődően egészen az összeomlásig — a jelenközelség hatására — még fokozottabban nyúlnak a gyűlölködő napipolitika fegyvertárába. A tizennyolcas államfordulat tényének misztifikálásában fáradhatatlan tankönyvírás látszólag még tárgyi alapokat is rögtönöz elvi kérdései támogatására. Napjaink vonatkozásában kezdi ott, hogy „a világháború *kezdeményezője* az osztrák-magyar diplomácia volt. Ezt pedig a *magyar* befolyás irányította" (Pekár J. id. m.). S így a *demokrácia* s a *feudális* népvilág párviadalára egyszerűsített nagy háború *magyar* felelősségét már az iskolapadokban ülő gyermeksereg lelkébe plántálják át, a tőlük megszokott rosszhiszeműséggel. A világégés romhalmazát (az osztrák-magyar monarchiát) eltakarítván pedig „1918, okt. 28-án a csehszlovák nemzet lerázta az osztrák és a *magyar bilincseket*, hogy megteremtse, illetőleg felújítsa *szabad* államát" (Huma: Földrajz és alkotmánytan. Segédkönyv középisk sz.), melyben — a nyelvi statisztikát egyszerűen eltagadják — *„jelentéktelen számban* németek és magyarok is laknak" (Vavrousek: Népiskolai olvasókönyv.).

Szándékosan követtük azt a módszert, hogy a különböző iskolafajok tankönyvtermésének több művéből állítottuk össze a magyar kérdés *„egységes ábrázolásának"* iskolai szemelvényeit, mert ezzel is bizonyítani kívántuk a közös szemléletforrást s a felsőbb kultúrszervek irányító közreműködését. Nem lehetett e helyütt célunk, hogy a csehszlovák *tankönyvpolitika* részleteibe is behatoljunk, csupán arra akartunk nagy nyomatékkal rámutatni, hogy mily szigorúan vett egységes tervek szerint folyik a tudomány- és kormánykörök aktív helyeslésével találkozó, a kisebbségi magyarságot nemzeti tulajdonaiban mélyen sértő: *szellemi háború.* Ennek a tervszerűen öldöklő iskolapolitikának már lehullott az első érett gyümölcse s ma már nap-nap után hallani eseteket, hogy a *cseh szellemű iskola végzetesen szembeállította a kisebbségi magyar gyermek világképét, társadalom- és nemzetszemléletét a magyar nevelésen átesett szülőkével.*

A felvidéki nemzettestet létében veszélyeztető kulturális törekvések közül jelentős, de már nem visz annyira sajátosan rászabott lélekbontó szerepet: a magyar iskolák számarányának *következetes csökkentése.* A vázolt művelődési összképből azonban ezeknek sem szabad hiányozniok, ezért közöljük az alábbi kimutatást:

Iskolafajok	I. Szlovenszkói: magyar iskolák			II. Kárpátalji: magyar iskolák		
	1918	1927	Veszteség	1918	1927	Veszteség
Népiskola . . .	2.220	746	1.477	245	125	120
Polgári	95	20	75	8	—	8
Középiskola . . .	44	7	37	4	1	3
Tanítóképző . .	14	2	12	2	—	2
Szakiskolák . .	23	3	20	1	—	1
Gyógypedagógia .	7	1	6	1	—	1
Egyetem	1	—	1	—	—	—
Jogakadémia . .	2	—	2	—	—	—
Erdészeti Akadémia	1	—	1	—	—	—
Gazdasági Akadémia	1	—	1	—	—	—
Összesen	2.408	779	1.632	261	126	135

A vizsgált anyag természetében rejlik, hogy legalább is vázlataiba tekintsük át a cseh művelődéspolitikának a kisebbségi magyarság szellemi magatartására gyakorolt *összhatását.* Szlovenszkó és Kárpátalja magyar lakosságának mintegy 75%-a földmíves: a magyar népesség 83·5%-a falun él. Számadatainkból nyilvánvaló a nemzettest e részének felbe-

csülhetetlen fontossága. Kiindulva azonban ama megfontolásból, hogy az aprólékos ecsetvonások nem szolgálnák a lényeglátást, következésként nem az egyes társadalmi osztályok, hanem az *összmagyarság* kultúrképét elemezzük. Ez a művelet megláttatja velünk a *pártpolitikával* felerősztett kultúrtevékenység *szétzüllesztő* rendeltetését. Hogy nem beszélhetünk *politikamentes kisebbségi kultúréletről*, e véleményünknek kiváltkép az a perdöntő bizonyítéka, hogy *a 4 részre bomló politikai arcvonalnak megfelelő épen 4 irányú, sőt még részleteiben is egyező rétegződést találunk a szlovenszkói magyarság művelődési térségein is.* Más szóval: *a kisebbségi magyarság politikai-világnézet szempontú részekre osztása, a pártkeretek ideológiájában maradék nélkül tárja elénk a hozzá pontosan illeszkedő kultúrtartalmat.* A szlovenszkói kisebbségi magyarok politikai világnézete és kultúrafelfogásának kapcsolatfelismeréséből eredő *kulturográfiai megoldásunkat,* mint első ilyetén módszeres kísérletet, a lentiekben szemléltetjük:

4-féle **Politikai Pártállás**	=	4-féle **Kultúrjelleg**
1. Ellenzéki magyar pártok társadalma:	=	1. „Hagyománymentő" magyar nemzeti kultúra
2. Aktivista magyarok csoportja:	=	2. „Csehelvű" demokratikus népkultúra
3. Marxista magyarok:	=	3. Proletárkultúra
4. Pártonkívüliek:	=	4. *„Középponti"*-gondolatnélküli nyárspolgár-kultúra

E politikai világnézet szempontú kulturográfiai rendszer valóban átfogja a kisebbségi magyar sors egész szellemvilágát s az innét — látszólag — kimaradottak kultúrtartalmukat tekintve, végeredményben mégis csak ezek valamelyikének gondolatsíkján értelmezhetők. Hogy miként lehetséges a leszakadt magyartömb e négyféle, politikai-művelődési elemeinek szintézise, a szlovenszkói magyarság széthulló szellemi képleteinek egységrehozatala, a kérdés a *kulturális érintkezés-felvétel mielőbbi intézményes megszervezésére utal.*

Sokan és eleget írtak mostanában a felvidéki magyarság *anyagi kultúrájának kríziséről.* Véleményünk szerint s az itt előadottak is eléggé rávilágítanak arra, hogy egy ilyen megalkuvásnélküli következetességgel végrehajtott *művelődéspolitikának* azonban sokkalta bomlasztóbb eredményei jelentkeznek népi és szellemi folytonosságunk szempontjából s jövőnket illetőleg jóval nagyobb veszélyt rejtenek magukban, mint az anyagi romlás mutatkozó jelenségei. Itt nincs egyébről szó, mint a magyarságot művelődési fennmaradásában kockáztató *kulturális asszimilációról.* Nem közkeletű retorikával érvelünk, midőn a magyar kultúra

leáldozásának lehetőségét s ami ezzel egyértelmű, a nemzethalál vizióját vetítjük: *Szlovenszkó magyarlakta térségeire.* Szekfű Gyula remekbeszabott Három Nemzedéke, a cseh művelődéspolitika ármánykodásairól 1933 szilveszterén még azt vallhatta: .... *„ez a propaganda nem tudott tényleg éket verni magyar és magyar közé"* (457. l.).

Azóta eltelt néhány esztendő s a cseh művelődéspolitika ismeretlen mélységekbe zuhantatta a magyarság szellemileg kevésbbé felvértezett rétegét s ki tudja, hogy a nemzetközi tagadás szellemvilága; a *proletárkultúra* felesküdtei, mikor tekintenek át ismét az „eszmekultúra" partjaira. . .?

Irodalom: Tanulmányunk gondolatmenetét, feldolgozásának szempontjait, úgyszintén kultúrográfiai-rendszerünk kiképzését felvidéki tartózkodásunk alkalmával készítettük elő.

Magyarnyelvűek: Olay Ferenc: A magyar kultúra válságos évei 1918—1927. Bp. 1927. 8° VIII + 337 lap, 166 kép. Olay Ferenc: A magyar művelődés kálváriája az elszakított területeken 1918—1928. Budapest, 1930. 8° 460 lap, ábrákkal.

Folyóiratok: „Magyar Szemle" 1927—1937-, „Magyar Kisebbség" legutóbbi évfolyamai...

Szlovenszkóiak: „Magyar Írás" 1932—1937—, „Magyar Tanító" legutóbbi- s az „Új Szellem" 1937. (első!) évfolyamai; napilapok: Prágai Magyar Hírlap, Barázda...

Csehnyelvűek: „Törvények és rendeletek tára"; továbbá: Em. Rádl, Fr. Peroutka, Ed. Benes, T. G. Masaryk, M. Hodza, K. Krofta publicisztikájának művelődéspolitikai kapcsolatai s a vezető napilapok (Venkov, Ceské, Slovo...) közleményei.

Wagner Ferenc.

IRODALOM

Domokos Lászlóné és Blaskovich Edith dr.: Az alkotó munka az Uj Iskolában. A Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság kiadása Budapest, 1934. 180. l.

A könyv vallomás az Uj Iskola tevékenységét kormányozó eszményekről, programm az iskolás gyermek nevelésére és beszámoló az iskolában eddig folyt munkáról, valamint az ezzel kapcsolatos, tudományosan feldolgozott tapasztalatokról.

Az első részben Domokosné tűzi ki az Uj Iskola nevelésének irányát. Ezt az irányt az igazi lélekformálásban látja meg, az egyéni erők felszínrehozatalában, azok kiteljesítésében és a spirituális síkra való helyezésben. Határozott ember-eszmény áll szeme előtt, a magasabb régiókba törekvő ember. Ennek szolgálatába állítja be az iskola működését, a gyermekre tett hatásával, de ezenfelül az iskola hivatását abban is látja, hogy az messze-hatású erőközpont legyen a társadalomnak a'csonyan keringő, szétfolyó erői között. Írásából látszik, hogy az iskola missziót vállal és pedig nemcsak nevelési eljárások megújításának misszióját, mint általában a kísérleti iskolák, hanem új szélesebb körben, új életszemlélet kialakítására is törekszik.

Ember-eszményét a mai kor lelkiségének kritikájából keletkezteti, a kor lelké-

nek mesteri és művészi megjelenítése nyomán. A mai pedagógiai gyakorlat bírálata hasonlóképen nem induktív természetű, nem az egyes eredmények összefoglalásából következik, hanem azt már a kiindulásában megvizsgálva, annak világszemléletéből levezetve jut a kritikai következtetésig. Így alakul ki benne a racionális elemeket elvető, szintétikus, intuitív világkép, melyhez — mint maga is mondja — Bergson írásai adtak indítást.

További írásának legnagyobb részét a gyermeki alkotás lelki hátterének, feltételeinek, formáinak leírása és a fejlődés korszakainak, különösen a serdülés korának lélektani vázolása teszi. A gyermeki alkotás természetének fejtegetésével jelentős mértékben viszi előre a gyermeki alkotás lélektanát; a serdülő kor mozgató erőinek megjelenítésével különös tanúságot tesz a gyermeki gondolatvilágba beleérző nevelésre hivatott nevelői személyiségéről; a fejlődési korok jellegzetességeinek, mint a nevelés alaptényeinek vázolása folyamán a szerzőt úgy ismerjük meg, mint továbbfejlesztőjét Nagy László tételeinek, aki az Új Iskolának fejlődéstani alapot adott.

A könyv második részében Blaskovich Edith foglalkozik a serdülő kor lélektani jegyeivel és pedagógiai követelményeivel, továbbá bő illusztrációs anyagot ad az Uj Iskolának abból a munkájából, amely a serdülőkor jellegzetességeihez alakulva, igyekszik az iskola eszményét munkálni. A Domokosné által kezdeményezett képzelet-felszabadító és megmozgató eljárásokat írja le és ezek eredményét, a gyermekek eredeti munkáit rendszeresen feldolgozva, megállapítja a kifejezés fejlődési típusait. A tapasztalat összefoglalása annál értékesebb, mert lépten-nyomon idézi az idevágó kísérleteket és saját eredményeit mások megállapításaival hozza vonatkozásba.

Ilyenféle könyvnél, amilyen az előttünk lévő, voltaképen nemcsak annak tartalmát kellene ismertetni, hanem azt a nevelői tevékenységet is, amely a mű hátterét alkotja. Az Új Iskola, amint az írásból látszik, nemcsak valamely új módszer letéteményese, mint a legtöbb kísérleti iskola, hanem a nevelés egész pályájának átgondolásán alapuló nevelési rendszert propagálója. De ezenfelül gyermeklélektani kutató laboratórium is, hol önállóan folytatott munkásság eredményeképen igen becses tények kerülnek napfényre, mint ahogy azt a könyv tanúsítja. Az eredmények annál értékesebbek, mert az iskola vezetője munkatársaival együtt jól ismeri a modern nevelésnek különböző helyeken kifejtett tételeit és alkalmazott gyakorlatát, úgy hogy az Új Iskola kísérlete nem valami elszigetelt és fellegeken járó, gyökértelen próbálkozás, hanem a tudomány fejlődésébe beállított, a modern kutatások által indokolt és magyarázott nevelési módszer. E mellett mégis egészen eredeti az ott folyó munka. Már az a sajátos nevelői tekintet, amivel Domokosné a gyermeket illeti, akit nem is tanítani akar, hanem csak részeltetni a lélek irracionális mozgalmaiban, már ez is biztosítja az iskola kezdeményező egyéniségét. Mindazok az Új Iskolában tapasztalható jelenségek, melyeket a modern pedagógiai mozgalmakat alaposan nem ismerők hajlandók külföldi, általánosan ismert újítók hatásának tulajdonítani, eredeti útjukat megjárt, hazai gondolatok. Így például a fejlődés-tipológiára épített gyermeki foglalkozás-fajok, módok, jellegek annyira eredeti gondolatok, hogy a szegény kis magyar iskolának európai vonatkozásban is jelentőséget nyujtanak. A lélekben való emelkedésnek, a folytonos fejlődésnek, a gyermekben való megindítása és segítése, nem pedig kész termékekre való törekvés Dewey gondolatával mutat rokonságot, aki szerint a nevelkedés növekedés és semmi más, de mégis kétségtelen, hogy találkozás csak egy pontban van és az Új iskola egész programmja nem Deweyé, hanem eredeti indítású. Épígy a fejlődési korok szükségleteihez való simulás Claparède biológiai elméletét juttja eszünkbe, holott semmi sem áll tá-

labb az Új Iskolától, mint az egyedül biológiai alapon való programmépítés; itt a szükséglet kielégítésének törekvése beletagolódik a szellemi értékekhez való vezetés programmjába.

A könyv szolgálatot tesz elsősorban a magyar pedagógia történetének, melyből nem maradhat ki ez a magyar talajon fejlődött, az iskolaügyre feltétlenül becses, eredeti kísérletezést és eredményeket leíró fejezet. Hasznos szolgálatot jelent a neveléselméletnek is azzal, hogy a nevelés célját egy új oldalról megközelítve, kísérletet tesz annak újrafogalmazására. Nem is szólunk külön a didaktikáról, melynek területén mind a módszer, mind az anyag-csoportosítás tekintében döntő jelentőségű eredményeket hoz. Végre a neveléslélektan is nem egy eredeti megállapítást és termékeny szempontot kap a tapasztalatok rendszeres összefoglalása által.

Ha azonban az Új Iskola egész működését tekintjük, a könyvet nem mondhatjuk teljesnek (bizonyára a szerzők sem törekedtek erre). A gyakorlati részek csupán a serdülő korra vonatkoznak, az alkotómunka részletes ismertetése a fogalmazásokra korlátozódik és csak a történelmi és irodalmi tárgykörökben van szemléltetve Érdemes volna a munkát kiegészíteni, mert az iskolának, mint kezdeményezésnek jelentősége a pedagógiai irodalomban a jövőben mindig csak nőni fog.

A munkához Adolph Ferrière, a tevékeny iskola világhírű képviselője írt előszót, kifejezésre juttatva ezzel a magyar kezdeményező tevékeny iskola iránti megbecsülését. A magyar pedagógiai világnak is el kell ismernie azt az értéket, amit az Új Iskola kísérlete és eredménye jelentenek.

B. E.

Dékány István: A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelemtanítás [Pedagógiai Szakkönyvek, szerkeszti: Dr. Dékány István, egyet. c. ny. rk tanár, 3. kötet.] Kiadja az Orsz. Középisk. Tanáregyesület, Bp. 1936, 128. 1 8o.

Korunk vajúdó világnézeti kérdései szilárd megoldási alapokat óhajtanak. Közvéleményünknek azonban csak egy *rendkívül vékony értelmiségi rétege* tud ezekkel erkölcsfilozófiai síkon is megbirkózni; a nagytömeg *közvetlenebb eljárásokat*, kézenfekvőbb megoldásokat kíván. E lélektani felismerésnél kapcsolódik a tömegnevelés tényezőinek sorába a *történelem, mint iskolai tantárgy*. A magasabb szakműveltséget feltételező történeti publicisztikai alkotások, vagy történetpolitikai tanulmányok, nem szólva a módszeres kútfő-olvasottságot is igénylő művekről, a nagytömeg szellemi birtokállományát nem növelhetik, mert a mai iskola szervezeti kereteibe még szemelvényesen sem illeszkednek s az iskolánkívüli történelmi műveltségnyerés pedig szoros kivételnek számít. Ezzel a ténymegállapításunkkal egyúttal azt is tolmácsoljuk hogy a szélesebb sodrú társadalom történeti tudatára, történelmi műveltségképének alakulására *elsősorban az iskolai oktatás nyomja rá a bélyegét*. Történeti életszemléletünket sokáig béklyóba vonták a jogászi kategóriák s ennek megfelelően iskola (tankönyvi) történettanításunk is vészes hajlandóságot mutatott az időszakonként más-más életritmus szerint hullámzó eseménycsoportok merev uniformizálására. Történelmi látásmódunk szervi hibáinak hangoztatása, a gyakorlati oktatás tükrében, az jelenti, hogy a történetpedagógiának nem a tanítás-módszer, *hanem a fejlődés dinamikájának érzékeltetése, a módszeres életnézés, képezi sarkalatos problémáját*. Tárgyunknak ezt a sajátos szükségletét ismerte fel Dékány István, amidőn szóbanforgó munkájában mindenekelőtt az iskolai történelemnézés (és nem tanítás-módszertan) problematikáját ipa-kodott megvilágítani. Művének ismerjük egy igen szerencsétlen irodalmi előképét, Márki Sándor tollából.[1]

1 M. S.: Történettanítások . . . Bp. 1902.

Szerzőnk az első pillanatban észrevette ennek történetpedagógiai értéknélküliségét s egészen más, önálló nyomokon indult. Művét Hóman Bálint vall. és közokt. m. kir. miniszternek, a történettudósnak ajánlja, élete félszázados fordulója alkalmából. Előszavában a vállalt feladatkör megmunkálását Dékány sem tekinti egyszerű iskolás-módszertani gondolatvezetésnek, hanem — szavaival élve — : *„elvi, világnézeti kérdésekről van szó: egy egész történeti-pedagógiai rendszer sarkköveiről"*. Ügyes rendszerezésben először elméleti alapvetést (I. r. 14.-74. l) kapunk, majd a nevelési feladatokhoz hangolt szaktudományi elvek *„kísérlete"* után a tanítási eljárások ismertetése következik (II. r. 75. l.-végig.). *Gyakorlati pedagógusok* főleg e fejezettől fogadhatnának el *eszmeindításokat* s ez a megfontolás vezetett bennünket arra, hogy áttekintés céljából közöljük a tartalomjegyzék vonatkozó anyagát: II. rész. A tanítási eljárások ismertetése. A didaktikai eljárás kiindulópontja. Az anyag általános rendezésének módjai. A két fő témafaj feldolgozás szerint. Az időrendi tájékozódás fontossága, évszámuk és használatuk módja. Szemléletpótlás, ál-szemléltetés és élményszerűség. Források olvastatásának módjai. Házi dolgozatok és házi olvasmányok. Ifjúsági történelmi folyóirat és könyvtár. Munkaoktatás, individualizmus és a történelmi oktatás viszonya. A tankönyv használatának mértéke s a tanár egyénisége. Az előadás jelentősége, mibenléte. Előadásra készülés, óraterv. A kérdezés módjai. Megszilárdító ismétlés és ismétlés önálló szempont alapján. Segédeszközök használata. Térkép, képgyüjtemény. Iskolánkívüli kapcsolatok kiépítése. Történelmi színművek. Múzeumlátogatás. Helytörténelmi emlékek ápolása. Iskolai múzeumok. Visszatekintés. Irodalmi tájékoztató. A tudós szerző — mondhatni — csaknem valamennyi történetdidaktikai kérdésről megteszi elvi jelentőségű észrevételeit, jóllehet álláspontját sok helyütt nem képes tisztán érvényre juttatni, mert túlmerészen szárnyaló gondolatainban a *tehetetlen nyelv* lehúzza s a keletkezett *stilushomály a* kristálytiszta fogalomképzés rovására *zökkenéseket* eredményez, melynélfogva *többértelműségre* is hajlandósít. Művének olvasása során eme idegesítő érzésünktől nem is szabadulhatunk, de ismételten jelzem, ez nem annyira a gondolati kiképzés *logikai hibaforrásaira vezethető* vissza, hanem inkább *stilusfogyatékosság.*

Történettanításunk vitairodalmában vezérlő helyen áll a kérdés: *milyen is legyen* [helytört.-i v. ált. tört.-i] *a kiindulás?* Következő sorainkban voltaképpen nem is a fentebbi kérdéshez csatlakozó elméletekkel kívánunk vitába keveredni, hanem csupán szerzőnk egyik kapcsolatos megállapításával nem tudunk egyetérteni: *„Nem állítható, hogy a mai gyermek az ősei, azaz éppen a maga családi multja iránt, vagy lakóhelyének multja iránt különösebb érdeklődéssel viseltetnék... a tanulót érdekli általában „emberek sorsa„* (34. l.). A kísérleti gyermeklélektan számviszonyai ennek okvetlenül ellentmondanak. Előre leszögezhetjük, hogy e kérdésben csak a *tiszta tapasztalat* érvelhet. Népiskolai növendékek *olv. tárgyalásakor, besz. ért. gyak. alkalmával,* vagy pedig *helyszini kirándulásokon* észlelhettük, hogy a gyermeki képzelet akkor *jött csak igazán lendületes mozgásba* s termelte a legszínesebb virágokat, *amidőn pl.,* egy várrom vagy más anyagi hagyatéknak keletkezéstörténetét megpendítvén, azt a *szülőföld* [még *szerencsésebb* eset, ha azt egy még élő, tehát ismerős konkrét *család*] történetévé szélesíthettük ki. Az *általános emberiségtörténet* csak *látszólag* és csak egy pontban (az eredetkérdésben) érdekli mélyebben a gyermek lelkivilágát. Az ezzel ellentétes vélemény abból a közkeleti téves-hiedelemből táplálkozik, hogy mivel az egyetemes fejlődésről kevesebb a növendék konkrét képzete, következésképpen ez a tény jobban megragadja, ingerli *a teljességre törekvő képzeletet.*

Ez a szépen hangzó, de hamisítatlanul elméleti-ízű gondolatjáték azonban ab-

ban a gyógyíthatatlan betegségben szenved, hogy *nincs valóságértéke, realitása.* De egyáltalán hogyan magyarázhatnók meg Dékány idézett álláspontjával pl. azt, hogy az elemiiskolás gyermek *jobban emlékezik a helytört.-i, mint* a világtört.-i anyagközlésre, vagy pedig, *hogy a szülőföld mondakörét,* az idős évjáratok leszámításával, éppen *a gyermekvilág* beszéli el *a legszínesebb részletességgel.* Egyébként maga a *szerző is kénytelen engedményeket tenni* álláspontunk javára, amidőn fenti nyilatkozatát, gondolatvezetése újabb területein, már nekünk tetsző módon formálja át. [V. ö. 34, 39, 40, 41. 56, 77. l.] Ismertetésünk legelején kiemeltük szerzőnknek azt a gyakorlatát, hogy az elvszerű tételek rendszerbefűzésével a történetpedagógia legidőszerűbb szükségletének hódolt. Ehhez — minden okunk megvan rá — hozzátesszük még azt is, hogy nála jobban ezt tán még senkisem oldotta meg történetpedagógiai irodalmunkban. Azonban éppen ezért, az elvi kérdésterületeken tisztánlátó szerzőtől, *vártunk volna konkrétebb gyakorlati útjelzést.* Néhány tanítástípus gyakorlati kidolgozását mégsem lett volna szabad egy talán később megjelenő, esetleg nem is az ő felkészült tollából származó vezérkönyvre odázni. Közölt óraterve — lévén egészen más rendeltetésű — természetszerűleg ezen a hiányon nem változtat. Szinte teljesnek mondható forrásirodalma ugyan feltüntet ilyen feladatokat megfejtő műveket is, melyek azonban az ő gondosan leépített rendszeres történetpedagógiáját csak töredékesen szemléltethetik. *Ezzel szerzőnknek kellett volna kísérleteznie* éppen kézikönyve II. részében.[2]) Ezt a rendkívül égető feladatot Dékány azonban a bizonytalan jövőbe tolta ki s ezzel a gyakorlati történelemoktatás ügyét *egy lépéssel sem vitte előre, mivel konkrét történetpedagógiai mondanivalója — hatalmas elméleti építményéhez viszonyítva — feltűnően kevés.* Pedig kiáltó szükségét érzi ennek kiváltkép az ifjú tanárnemzedék, mely Dékánnyal együtt tiltakozik Nietsche vádja ellen [történelem — az őszhajúak kultúrája] s a színpadi jelenetek elrajzolt történettanárától lélekben már amúgyis elszakadván, az értékálló történetpedagógiai elvek helyes gyakorlati keresztülvitelének kíván öntudatos munkálója lenni.

Wagner Ferenc.

A református népiskolai nevelés legfőbb kérdései. *(Összeállította: dr. Juhász Béla. Nagykőrös, 1937.)*

A református egyházat napjainkban erősen foglalkoztatja az egyház felügyeleti kérdése az iskolában, a tanulók vallásos szellemének, valláserkölcsi érzületének elmélyítése, a vallástanítás eredményességének megállapítása, végül a fennforgó hibák kiküszöbölése. A kérdések egységes rendezéséhez az első lépést a Dunamelléki református egyházkerület teszi meg, amikor 1929-ben kiadja „Utasítás"-át, majd 1936. és 1937-ben közös értekezletre hívja össze kerületének vezető lelkészeit, tanítóit, iskolafelügyelőit. Bár határozott eredményeket nem hoz, de jelentőségében mégis kimagasló kezdeményezés. Megvitatja a református iskolázás jelenleg meglévő fogyatékosságát s irányt mutat egy bensőbb, elmélyültebb valláserkölcsi nevelés felé, amelyen föl kell épülnie az egész oktatási rendszernek.

Juhász Béla összeállítva a két értekezlet anyagát, munkájával jelentősen gazdagította a magyar neveléstani irodalmat.

A könyv anyagából kiemelkednek azok az általános nevelési, neveléslélektan

---

[2]) Olyanszerű megoldásokra gondolunk, mint amilyen a szegedi Gyak. Polg. Isk. Könyvtára (szerk. Kratofil Dezső) kiadványainak szerkezete: I. elm. alapvetés, II. gyak. tanítások.

előadások, amelyek elvi síkon mozogva magasabb szempontból törekszenek a problémák lényegét megközelíteni. Váczy Ferenc „Elemi iskoláink református keresztyén szellemű nevelése" c. előadása tárgyilagosan mutat rá a hibákra. Megszakadt az iskola és egyház közötti hajdan szoros kapcsolat, aminek következménye a vallásos szellem elszürkülése, a vallástannak tantárggyá való zsugorodása. Az egyház feladata a túlságos elvilágiasodásnak gátat szabni és elősegíteni a mult vallásos hagyományainak újraéledését a korszerűség szemelőttartásával. A missziós munkára vár itt nagy szerep, amely által a gyülekezet belekapcsolható a vallásos munkába. Sajnálattal jegyzi meg, hogy az Egyház még nem érezte át a missziós tevékenységben rejlő óriási építő és fejlesztő erőt és meglehetősen elhanyagolja annak fölkarolását.

A részletes tárgyalás folyamán a református elemi iskolai nevelés főbb kérdéseit veszi taglalás alá. Gondolatmenete középpontjában a valláserkölcsi eszmény megvalósítása áll. A vallástan ismét foglalja el a nevelés- és tanításban az első helyet, s a lélektelen szótanuló típusa helyett a keresztyén szellemben élő és cselekvő, Isten országát szolgáló vallásos ember típusát kell kialakítania.

Ezután az alaposan átgondolt értekezés után következő két tanulmány a nevelő által alakítandó és formálandó anyaggal, a gyermeki lélekkel ismertet meg. Írója, dr. Juhász Béla, nem akar új gyermeklélektani és neveléstani elvekkel meglepni, új utakat keresni a gyermeki lélek bonyolult szövetének megértéséhez. Kipróbált ösvényen haladva osztja föl a lelki működést értelmi, érzelmi és akarati mozzanatokra s vezeti le a gyermeki lélek csodálatos kibontakozását. A családi környezet döntő befolyása gyúrja és alakítja a maga formájára alkalmassá téve az érzelmi, értelmi és akarati életnek bizonyos fokát megkövetelő iskolai munkára. Az iskola társadalma csiszolja a közösségi életformákhoz s tanítója vezetése mellett törik hozzá a szellemét és fizikai erejét igénybevevő komoly munkához.

A „Neveléstani alapfogalmak" a nevelés legfőbb mozzanatainak összefoglalása.

A konferencia az általános szempontok mellett elsősorban a vallásos nevelés kérdéseit tartotta szem előtt. Foglalkozott a vallástan tanításának, az egyházi énektanítás, tanításmenet, tanítási tervezet — óravázlat legfontosabb problémáival és azzal: vajjon a mai iskolafelügyeleti rendszer mellett megállapíthatók-e az elemi iskola valláserkölcsi nevelésének az eredményei.

A megbeszéléseken sokszor elhangzott a tanítóság nagy szerepe a bajok orvoslásában. Rajtuk múlik a javuláshoz vezető út megépítése. Munkájukkal rövid idő alatt át lehet alakítani az iskola szellemét: öntudatos, református polgárokat nevelve az Egyháznak.

A tanítóság mellett az iskolafelügyelők jelentősége emelkedik ki, akiknek irányító tevékenységük csak megfelelő lélektani és pedagógiai tájékozottság mellett vezethet sikerre.

Az ötnapos tanácskozást Ravasz László záróbeszéde fejezte be. A református Egyház vezető püspöke rámutatott az Egyház órási erőfeszítésére iskoláinak a kor színvonalán való fenntartása érdekében. Az oktatás sikere csak akkor biztosítható és a nép nevelésének megkívánt színvonala akkor érhető el, ha a tanítóképzés, a tanító munkája az Egyház érdekeit szolgálja és a felügyelet hivatásának magaslatára emelkedik.

A nagykőrösi konferencia értékessé épen azáltal válik, hogy a népnevelés hármas tényezője között törekedett az együttműködést megteremteni.

Tóth Béla Zoltán.

Kiss Géza: Ormányság. 1938. 420. l.

Íme az első mondatok:

„Ez a könyv nagy lelki gyötrődésekből született. Évtizedek óta figyelem népem mindinkább gyorsuló ütemben halalbarohanását. Hetvenöt év, három egymást követő egykenemzedék azt jelenti, hogy minden 100 ember helyett a harmadik egykenemzedékben már csak 6 ember él. Mi ez? A végpusztulás. Idestova 75 éve, hogy Ormányságban megkezdődött ez a halálbarohanás . . .“

Szomorúan szépséges újévi ajándéka *Kiss Géza* könyve az 1938. év magyar könyvpiacának.

Mi az: *Ormányság? Melyik a halálbarohanó nép?*

A csonka ország déli végvárának, *Baranyának szöglete.* A Dráva mocsárszigeteinek, ősi csererdők, kövér legelők, pannóniai szelídségű lankák, egykori török nadak útjának tája, — nem is olyan nagy terület, alig 46 község apró határa. S a nép, amely lakja, nem hatalmas tömeg, kevés szó esik róla történelemben, irodalomban, politikában. *De a föld, Ormányság földje, egyike a magyar glóbusz legmagvarab darabjainak s a nép, Ormányság népe, talán a legősibb, legmagyarabb magyar nép. És sorsa: a kipusztulás.*

Álljunk meg egy pillanatra ennél a könyvnél. *„Olyan ez az írás, mint a könyvbe préselt szagosmenta. Élet csak mögötte, már senki: és semmit föl nem támaszt, de a régi, a mindinkább tovatűnő s majdnem biztos halálra ítélt élet illatából ad valamit: ez is magyar élet volt.“* Azt hiszem, bennünket, magyar nevelőket, sokévszázados magyar kultúra hivatott őreit és átadóit *érdekelhet annyira és megragadhat annyira* Kiss Géza ormánysági könyve, mint bármi más írás, amit a rohanó élet elénk vet. Szentelhetünk annyi figyelmet az évezredes magyar fa legősibb és talán legszebb hajtásának lehullása előtt, mint efemer dolgok méltatásának, élő nagyságok bámulatának. Sajnos, hogy ezeket a szavakat le kellett írnom. De kellett, mert szükség van arra, hogy egy magyar földdarabra, egy magyar embercsoportra a figyelmet felhívjam s intő például odaállítsam Kiss Géza könyvét azok elé, akik soha igazi, átérzett felelősségű érdeklődéssel nem forgatnak magyar ügyről szóló lapokat: lássátok, ilyen értékek, ilyen nemzeti kincsek boldog, tudatlan tulajdonosai vagytok!

Mert kincsek tárháza az Ormányság és kincsekről szól Kiss Géza könyve. Egy kicsit úgy is lehet könyvét venni, mint palackba zárt üzenetet egy ismeretlen utókor, egy messze jövendő számára. Talán megcsóválják majd a késő századok tudósai fejüket, talán úgy fognak előtte megállani, mint ama évezredek előtt meghalt tizennyolcéves fáraó királysírja előtt, de bizonyos, hogy meg fognak állani, mert meg fogják érezni benne a mélyről feltört népi őserőt, egy dalban, szabadságban fogant, kemény és munkás életben megedzett örökifjú emberfajta mesés gazdagságú lelkét.

A kötet címlapján a jellegzetes ormánysági viselet: *a bikla* pompázik s a fejezetek *(Ormányság földje, Szállások, Ősfoglalkozások — mező, erdő, láp, szövésfonás-kivarrás-, Viselet a bölcsőtől a koporsóig, Babona, Néphumor, Gyógyítás, Táncok, Gyermekjátékok, Regölés, köszöntők, Népköltészet, Szálló igék, közmondások, Tájnyelv)* megannyi tárházai a magyar kincseknek. Gyönyörűség olvasni ezt a zengzetes, minden idegen hatástól mentes, természetes és pompás magyar beszédet, a néplélek játékos megnyilvánulásait dalban, munkában, a komoly méltóságú strófákat a gyászban, tréfás rigmusokat leánykérésnél, vőfélykedésnél, az igazi magyar kultúrát visszaadó népi viselet leírását, a berendezkedésnek és életmódnak a sajátos viszonyokhoz alkalmazkodó ösztönös bölcseségét és olvasni mindezt azzal a biztos

tudattal, hogy aki írta, ezerszer átgondolta, tapasztalatait ezerszer átszűrte, nehogy giccses, talmi értékek kerüljenek ebbe a gyüjteménybe.

Négyszázhúsz oldalra terjed a könyv, de bizonyos, hogy akiben élő a magyar vér, nem fog belőle egyet sem unalmasnak találni, még ha nem szakavatott ismerője is a népköltésnek, néprajznak, ősi magyar nyelvnek.

Amikor Kiss Géza könyvét az iskolai önképzőkör könyvtárának megvettük és besorolás végett az ifjúsági vezetőségnek átadtuk, karikára nyilt szemmel olvasták a szót: *Ormányság. . ., mi az?! Tizenkét év magyar iskolázása után álló, életbe kilépő magyar értelmiségi réteg példája ez!*

Szeretném, ha minden magyar nevelőben sikerülne Kiss Gézának annyi — *óh, csak annyi!* — tüzet ébresztenie, hogy ne menjenek el hidegen és süket-értetlenül a szó, az ormánysági táj, *a halálbarohanó tizenkétezer ormánysági magyar* említésekor. Valahogyan csak ennyit mer remélni maga Kiss Géza, az ormánysági *Kákics* falucska ősz papja is akkor, amikor így fejezi be könyvét:

„Zárjuk le a multat. Legyen ez a könyv nagy gyászjelentés: nézzétek — a magyar léleknek ez a virága is volt valamikor".

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Hans Wolf: Das Schulwesen des Temesvarer Banats im 18. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Wiener Hofkammerarchivs, R. Rohrer, Baden b. Wien, 1935. 195. o.)

Az európai nevelésügy hihetetlen sokat köszönhet a felvilágosodásnak. Ez a mozgalom oly erővel vette fel a művelődés szükségességének gondolatát, hogy egész Nyugat-Európában forrongást támasztott körülötte. Az élet megszépítésének reményében új emberideált teremt, felhívja a figyelmet az emberi elme kiművelésének lehetőségére, a tudás értékére s emberbaráti és politikai célból a nép nagy tömegeinek hasznos ismeretekkel való ellátását tervezi. Hatalmas változás áll be az államok politikájában. Az uralkodók átérzik a művelt egyénekből összetevődő állam értékét s e gondolatnak megfelelően megkezdődik a népnevelés nagyszabású és áldásos munkája. A helyes ismeretek a társadalom hasznothajtó tagjává, hűséges alattvalóvá teszik az embert, megszabadítják a babonáktól és bűnöktől s az állam nyugodt életét biztosítják. A művelődés ügye kevés korszakban foglalkoztatta ily erővel az uralkodókat s pénzt nem kímélve tevékenykedtek a nevelés teljes szervezetének kiépítésén. A mi iskolaügyünkben is alig képzelt újítások állnak elő s ezek jelentősége a neveléstudomány magyar feladatai közül a legújabb időben kezd kidomborodni. Egy-egy nevelői gondolat szivmarás helyének kikutatása s a mozgalmaknak intézményekben való testetöltése ma már több puszta művelődéstörténeti érdekeltségnél, benne az élet megjavításának s a jövő biztosításának törekvése jelentkezik hol erősebb, hol gyengébb formában. Világosan látszik ez oly területeken, amelyeket a felvilágosodás hodított meg és rendezett be a kultúrának; ezeket a törekvéseket és mozgalmakat mutatja be a XVIII. századi Bánátban Wolf könyve.

A másfélszázados török hódoltságban kimerült és megfogyatkozott magyarság az ország felszabadítása után nem volt képes arra, hogy azt az előző századokhoz hasonlóan kitöltse. A magyarság megfogyatkozása nagyon is kapóra jött a bégi kormány terveinek, hisz a felszabadult területeket a maga céljainak megfelelően akarta benépesíteni. A Bécstől távolabb eső részeken szilárd támaszpontokra volt szüksége; ezért indul meg 1722 után a Bánát benépesítése idegen népelemekkel, ami a XVIII. sz. legnagyobb telepítési mozgalma s ami nyelvjáráskutatási, településtörténeti, néprajzi és szociológiai szempontból hatalmas területét nyitotta meg a tudományos kutatások-

nak. A folyamat felderítésének munkájából különösen a magyarországi germanisztika vette ki részét, amikor a telepesek származását, a telepítés lefolyását aprólékosan kikutatta s az anya- és fióktelepek nyelvjárását egybevetette. Ilyfajta munka folyik évek óta a szegedi germán filológiai intézetben, amely a telepeseket hazájuktól a Bánátig kiséri nyomon. Felderítetlenek azonban részben a szerbek és románok betelepítésével felmerülő hasonló kérdések.

A mű 9 fejezetre tagozódik, belőle a 2. 4. 5. 7. 8. fejezetek foglalkoznak a Bánát iskolaügyével s különösen a népoktatás szervezetét figyelik. A 80 évre terjedő intézményfejlesztő folyamat 3 részre oszlik: 1) a németek és nacionalisták (szerbek és románok) letelepülése után az iskolázás megindulása (1722-1770); 2) Mária Terézia reformjának hatása alatt a népnevelés kialakulása (1770-1778); és az iskolák további sorsa a Bánátnak Magyarországhoz történt csatolása után magyar fennhatóság alatt (1778-1802). Mindegyik szakaszhoz a fejlődés megértése céljából történelmi bevezetőt nyujt: az első részhez a telepítés menetét s a lakosság műveltségi fokát, a másodikhoz a bécsi udvar nevelésügyi mozgalmait s a harmadikhoz ennek következményeként a Ratio létrejöttét és jelentőségét.

Különösen a második és harmádik rész rejteget sok érdekességet. A német telepesek iskolázása szépen megindult, ezzel szemben a szerbeknél és románoknál igen sok nehézségbe ütközött. Látjuk a 4. fejezetből (65. o.), hogy a bécsi kormánynak miért szükséges Dél-Magyarországon a szerbek és horvátok számbeli és kulturális erősítése. Igen nagy erőfeszítéssel sikerül csak az iskolákat megtartani, a tanító- és tankönyvkérdés ügyét elintézni. Az utóbbival kapcsolatban a gör.-kel. papság befolyást keres az iskolákra s szempontjait a kormánnyal szemben is nagyszerűen érvényesíti, míg Mária Terézia veszélyes működése miatt meg nem fosztja jogaitól. A magyar fennhatóság alatt is tovább feljődik az iskolaügy, a magyar nyelv csupán a tantárgy szerepét játsza s az 1790-es évek néhány fellángolásától eltekintve meghagyja az iskolákat nyugodt fejlődésükben. A szerbek és románok iskoláit is épúgy istápolta a magyar főhatóság, oly erős nyomást további fejlesztésükre nem gyakorolt útjába azonban semmit sem tett. Különös, hogy már ebben az időben mennyi ellentét van a gör. kel. papság, tanítóság és a magyar fennhatóság között s ezt a szellemet az ifjúság az iskolában magába szívhatta.

Wolf könyve komoly, alapos, tárgyilagos munka. Eredeti forrásokból igen sok új anyagot hozott, a német mellett jól ismeri a magyar kutatásokat is. Az igazságot, a való helyzetet tárja fel s ítéleteiben mindig tudományos. Szinte jóleső érzés, hogy a könyvből hiányoznak a magyar iskolapolitikára megbélyegző kijelentések, amilyeneket az utóbbi időben oly gyakran olvashatunk. Nem elfogultságból — hiszen Wolf német — hanem a tények valóságos ismerete alapján visszautasítja Helfertnek, a Mária Terézia-korabeli osztrák nevelésügy kutatójának elfogult bírálatát a bánáti magyar iskolapolitikára nézve (106., 194. o.) Szorgalommal készült statisztikákat közöl a XVIII. századi bánáti iskolákról, tanítókról és tanulókról, az iskolalátogatás fokáról. Wolf műve szoros kiegészítője Finánczy, Csóka stb. ezirányú kutatásainak s XVIII. századi nevelésügyünk komoly nyeresége.

Veszelka László.

Alexis Carrel: Az ismeretlen Ember. Fordította: Dr. Fülöp Zsigmond. Révai-kiadás. 1936. 346 lap. Az író Nobel-díjas amerikai orvos-professzor. Ez a maga nemében tökéletesen páratlan könyv egy lebilincselően széleslátókörű, nagytudású és mélyen őszinte szellemnek kritikai megnyilatkozása az egész mai kultúrával szemben. Igényt tart és jogosan tart igényt a legteljesebb érdeklődésre úgy a tu-

domány emberei, mint a művelt és önálló gondolkozású nagy-közönség részéről. Ne héz feladatra vállalkozik, az emberről akar hű és teljes képet adni, az emberről, aki elveszett a különböző szempontú kutatásokban s hol mint mechanizmus, hol mint szellemi lény, hol mint fogyasztó vagy állampolgár, hol a bonctan, élettan, lélektan tárgyaként jelenik meg holt sablonná egyszerűsítve, de sohasem a maga tökéletes, életteljes egységében. Elénk tárja mindazt, amit az emberről szóló tudományok mindmáig felderítettek. De ugyanúgy, sőt még élesebb megvilágításban jelenik meg előttünk „az ismeretlen ember“ ; a tudományos kutatás megoldhatatlannak látszó problémái s mindazok a tapasztalati tények, melyek kívül esnek a mai tudományos kutatás keretein. De nemcsak az emberre vonatkozó tudásunknak és nemtudásunknak nagyvonalú összefoglalását találjuk meg ebben a könyvben, hanem a technikai civilizáció szenvedélyes kritikáját is. A technikai civilizációnak történelmi szükségszerűséggel ki kelett alakulnia, de itt az ideje, hogy megmentsük az embert ettől a kultúrától. „Az emberek nem tudják követni a modern civilizációt jelen medrében, mert degenerálódnak. Lenyűgözte őket az élettelen anyaggal foglalkozó tudományok szépsége. Nem értették meg, hogy testük és tudatuk oly természeti törvényeknek vannak alávetve, amelyek homályosak ugyan, de éppen olyan könyörtelenek, mint a csillagvilág törvényei.“

„Jobban meg kell tehát ismernünk az embert, hogy megfelelőbb életfeltételeket teremthessünk a számára, mert az önmagunk felől való tudatlanságunk adta meg a hatalmat a mechanikának, fizikának, vegytannak, hogy vaktában módosítsák életünk ősi formáit. Annak áldozatai vagyunk, hogy az élettel foglalkozó tudományok elmaradtak az anyaggal foglalkozó tudományok mögött“.

Az emberrel foglalkozó tudomány segíthet csak rajtunk. De az emberre vonatkozó ismereteink sokasága nem nagyértékű. „Vissza kell térnünk önmagunk naiv megfigyeléséhez minden szempontból és semmit sem vetni el és egyszerűen leírni azt, amit látunk“ — adja meg a programmot. — „A technikai nehézségek teszik, hogy bizonyos dolgokat száműznek a tudományos kutatás területéről. Elménkben megvan a természetes törekvés, hogy visszavesse azokat a dolgokat, melyek nem illenek bele korunk tudományos vagy filozófiai hitelveinek keretébe.“

Utánozhatatlan művészettel tárja elénk mindazt, amit az emberi testről és élettani működéseiről tudunk. (III. fejezet.) Ilyen szempontjai vannak : A test bonyolultsága és egyszerűsége. Szervezésmódja. Vegyi kapcsolatai a környezettel. Fizikai kapcsolatai. A szervek automatizmusa. Idézzük : „A működési egyszerűség mindig együttjár egy bonyolult szerkezettel. Az ember mindenek előtt táplálkozási folyamat, vegyi anyagoknak szűntelen mozgásából áll. Mint egy nagy folyó, amely a külső világból jön és oda tér vissza, anyag folyik át szűntelenül a test sejtjein. — A szervezet különneműségét voltaképpen a megfigyelő képzelete teremti meg. Belső elválasztása útján minden szerv kiterjed az egész szervezetre. — Az ember elsősorban egyszerű. Egyetlen sejtből ered. A sejtek mintha emlékeznének eredeti egységükre még akkor is, mikor csupán elemei lettek egy megszámlálhatatlan sokaságnak. Maguktól tudják, hogy milyen munka vár rájuk a megszerveződött egészben. Az az önkéntes törekvés, hogy a szerveket kialakítsák az őket alkotó sejtek, mostani fogalmaink világánál megmagyarázhatatlan“.

„A valóságban a test és lélek képek — mondja a „Szellemi tevékenységek“ (IV.) fejezetben — amelyeket más módszerekkel veszünk fel ugyanarról a tárgyról, eszünk által nyert absztrakciók lényünk konkrét egységéről“. E fejezetben beszél az értelmi, erkölcsi, esztétikai tevékenységekről, fejlődésük feltételeiről, a intuicióról, a szépség-

ről és gyakorlati fontosságáról, aszkétizmusról, az imáról és csodákról. — „Ma az esztétikai tevékenység csupán lehetőség marad a legtöbb egyénnél, mert az ipari civilizáció körülvette őket otromba, közönséges és csunya látványokkal. — A modern civilizáció óriási hibát követett el, mikor a szellemet feláldozta az anyag kedvéért. — A szépség kiapadhatatlan forrása a boldogságnak azok számára, akik fölfedezik hajlékát. — A misztikus által keresett szépség gazdagabb, és meghatározatlanabb, mint a művész ideálja. Nincs alakja. Ritkán nyilatkozik meg. Megkívánja a lélek fölemelkedését egy lény felé, az erőknek egy központja felé, akit amisztikus Istennek nevez. — A miszticizmus fényesen nagylelkű. Meghozza az ember számára legmagasabb vágyainak teljesülését. Belső erőt, lelki világosságot, isteni szeretetet, kimondhatatlan békességet nyujt neki. — Az értelem majdnem haszontalan azok számára, akiknek semmi egyebük nincs. A tisztán intellektuális ember tökéletlen emberi lény. Boldogtalan, mert nem tud belépni abba a világba, melyet megért. — Erkölcsi érzék és itélőképesség majdnem elegendő önmagukban, nem kell társulniok nagy értelmi képességgel, hogy felruházzák az embert a boldogságra való alkalmassággal. Ezek mintha erősítenék a szervi működéseket. Az kell, hogy ezek kifejlesztése legyen a nevelés főcélja, mert ezek adják meg az egyensúlyt az egyénnek. — A legtöbb emberi lény alacsony értelmi és lelki értéke nagy mértékben tulajdonítható a lélektani légkör fogyatékosságainak".

Az idő értelmét keresi az ember szempontjából. A belső idő c. (V.) fejezetben szembeállítja a fizikai idővel a belső időt. „A belső időt azok a változások határozzák meg, melyek a testben és ennek tevékenységeiben az élet folyamán végbemennek. Ezek a változások szerviek és szellemiek. Ekként a belső idő élettani vagy lélektani idő. A belső időt nem lehet megfelelően mérni a naprendszeri idő egységeivel. Az élettani kor nem más, mint működési és szervi állapot. Ez állapot változásainak ritmusával kell mérni. Ez a ritmus egyének szerint változik. — Ha a gyermekkort és az öregkort naprendszeri években fejezzük ki, a gyermekkor nagyon rövidnek, az öregkor nagyon hosszúnak tűnik fel, ha az élettani idő egységeivel mérjük, a gyermekkor nagyon hosszú, az öregkor nagyon rövid. Élettani időnk ritmusa fokozatosan lassúdik, a fizikai idő egyforma tempóban siklik tovább. — Minél rövidebb az időbeli távolság, amely két nemzedéket elválaszt egymástól, annál erősebb lehet az idősebb nemzedék erkölcsi befolyása a fiatalabb nemzedékre".

A VI. fejezet azzal a csodával foglalkozik, melyet alkalmazkodásnak nevezünk. „Azok az élettani folyamatok, melyek a belső idő lényegét teszik, mindig abba az irányba igazodnak, mely az egyén legtávolabbi fennmaradásához vezet. Ugy tűnik fel, mintha a test önmagát alakítaná az eseményekhez. Szerveink mindig rögtönöznek valami módszert arra, hogy megfeleljenek minden új helyzetben". Beszél a szerven belüli és szerven kívüli alkalmazkodásról. „Az alkalmazkodás valamennyi szervi és szellemi folyamat létezési módja." Carrel remekül írja le ezeket a bonyolult és mégis kinyomozhatóan célszerű jelenségeket a maguk nagyszerű belső összefüggésében. „Mintha minden rész ismerné az egésznek jelenlegi és jövendő szükségleteit és a szerint cselekszik. — Az alkalmazkodási jelenségeket nem használjuk fel eléggé, pedig ezeknek teljes munkába állítása biztosítja az egyén teljes kifejlődését. Keményebb életfeltételek, aszkétikus életformák között, több fizikai nehézséggel küzdve kellene élnünk. Az egyén legjobb kifejlődéséhez erőkifejtésre van szükség. Mint az izmok és a szervek, az értelem és az erkölcsi érzék is visszafejlődnek gyakorlás hiányában."

Végül az egyén problémáját veti fel (VII. fejezet.). Az ember mint absztrakció a tudomány segédeszköze, hogy megérthessük az egyént. „A tudomány az embert

vizsgálja, a valóságban csak egyéneket találunk. — Veszélyes tévedés úgy nézni az emberre, mint egy szimbólumra. Az egyéniség alapvető valami az emberben, nem csupán bizonyos megjelenési formája a szervezetnek, hanem egész lényünk lényege. — Valójában az az egyén, akinek valamennyi lehetősége kibontakozott, sokkal több, mint az összege mindazoknak a tényeknek, melyeket az összes specialisták elmondhatnak róla. Sohasem fogjuk fel a maga teljességében. Óriási ismeretlen területeket foglal magában. A lehetőségei majdnem kimeríthetetlenek. Mint a nagy természeti jelenségek, ő is mindig megérthetetlen. Ha az ember valamennyi szervi és lelki tevékenységének harmóniájában nézi őt, mély esztétikai felindulást érez. Az ilyen egyén valóban a megteremtője és központja a világegyetemnek." „A felnőttek satnyulásának oka az, hogy a társadalmi intézmények elhanyagolják az egyéniséget. A modern nagyvárosokban az ember feladja az egyéniségét. Nincsen sem felelőssége, sem méltósága. Az egyének szűklátókörűek, specializáltak, immorálisak és értelmetlenek lettek, képtelenek önmaguk és intézményeik irányítására."

Vajjon képesek vagyunk-e arra, hogy ujjáteremtsük önmagunkat és kultúránkat, kérdi az utolsó fejezetben. Képesek vagyunk, de súlyos küzdelem árán. Mindenekelőtt mélyrehatóan át kell alakítanunk gondolkozás-módunkat. A mérhetőnek, mennyiségnek, anyaginak elsőségét a mérhetetlen, minőségi, szellemi dolgok felett meg kell szüntetnünk. Lelki szükségleteink nem kevésbbé fontosak, mint élettani szükségleteink. „Mért különítik el a fertőző betegeket és miért nem különítik el azokat, akik értelmi és erkölcsi betegségeket terjesztenek. — A létnek és gondolkozásnak más módjai is lehetségesek. A kultúra kényelem nélkül, a szépség fényűzés nélkül, a gépek a rabszolga-munkát végeztető gyárak nélkül, a tudomány az anyag imádása nélkül visszaadnák az embernek az értelmességét, erkölcsi érzékét, életrevalóságát és elvezetnék fejlődésének csúcsára."

Carrel szavai nyomán gigantikus perspektíva tárul fel előttünk. Mint egykor a természetbölcselők után Sokrates, Platon, Aristoteles az embert állították a gondolkozás középpontjába, úgy most Carrel az anyag felé forduló természettudományok kultusza helyébe, az emberrel foglalkozó tudományt akarja a tudományos kutatás középpontjává tenni. Elgondolásai nyomán egy helyesebben és teljesebben értelmezett új humanizmus körvonalai bontakoznak ki előttünk. Tudományos megalapozottsága mellett szempontjainak eredetisége és gazdagsága, nyelvezetének ereje, tömörsége és világossága, valamint szerkezeti áttekinthetősége teszik ezt a könyvet elsőrangú írásművé. Ne felejtsük el azonban, hogy az író elsősorban az amerikai viszonyok alapján mond kritikát a mai kultúráról, de azt sem, hogy az ipari civilizáció és nagy városok problémája a világ minden pontján nagyjából ugyanaz.

Pajor Elemér.

A **németországi humanizmus ujabb értelmezéséhez.** Altsprachliche Bildung im Neuaufbau der deutschen Schule nyomán. (Leipzig u. Berlin 1937.)

Mióta *A. Wirth* világtörténeti essaysorozatában[1] a germánság teutoburgi győzelmét érthető nacionalista öntudattal megünnepelte és Arminiust megtette a germán mondák Siegfriedjének, egészen új szempontú érveléseket olvashatunk a német politikopedagógiai művekben a klasszikus oktatás, nevezetesen a *humanizmus* jelentőségéről. A humanizmus legáltalánosabb pedagógiai értelemben a *homo* testi és szellemi kialakításával van kapcsolatban. S így a humanizmus lényegében rejlik annak

[1] Männer, Völker und Menschen. (Hamburg 1917.)

az oka, hogy miért törekszik minden kor és mozgalom, amely *új embert* akar létrehozni, a humanizmus fogalmát újból és másképp meghatározni.

Egy ilyen céltudatos (és nem lassú!) kultúrtörekvésnek vagyunk jelenleg is Németországban a tanúi, amely a klasszika-filológiában a faji propagandának egyik hatásos tényezőjét véli felfedezhetni.[2] Bár ők maguk tiltakoznak az ellen, hogy a humanizmus és nemzeti szocializmus közt ellentétről lenne szó, a német szakirodalom mégis a sajnálatos helyzet nagymérvű elharapózásáról tanúskodik.[3]) A Reichserziehungsministeriumnak ez az álláspontja szervesen sarjadzott ki a Harmadik Birodalom alaptényéből, amely a humanitást az embernek, mint az államközösség tagjának értelmezésével kötötte össze. A német nevelésügy sajátos magatartása a *humanum*-ot az iskolában és irodalomban csak addig és úgy ismeri el, ameddig az uralkodó államgondolatban feloldódik és az új nemzeti törekvéseknek megfelelően alakítja ki a mai németség politikáját. A tudományos filológia és a klasszikus oktatás azonban ezáltal egyaránt súlyos helyzetbe került. Az új államban ugyanis, ahol minden szellemi megmozdulás csak a közösségre irányulhat, ahol a kultúrtörekvések közül csak annak van életlehetősége, amely a feltörekvő *Germanentum* szerves megnyilvánulásaként jelentkezik, a humanizmus reprezentánsai: filológusok és pedagógusok kénytelenek voltak egy kényszerű kiegyezésbe belemenni: Mivel az állam csak annak a humanizmusnak létjogosultságát ismeri el, amely az ő ideológiáját építi tovább, azért a filológia itt nem tehetett mást, — hogy legalább puszta létét megmentse — minthogy felvette a nemzeti szocialista értékszemlélet külső schémáit. A fenti cím alatt is ilyen letompított hangú apológiát olvashatunk a klasszikus nyelvek oktatásáról.

H. Günther, a könyv első értekezésének szerzője, még Hitler szavaival próbálja a Harmadik Birodalom és a humanizmus lényegi rokonságát igazolni. A Vezér szerint ugyanis az indogermán testvérnépek, főkép a görög, latin és germán között elevenen él a közösség tudata. Günther azonban ebből az összekötő humanitásból eleve csak azokat a tartalmi jegyeket emeli ki, amelyeket az uralkodó politikai irányzat cenzurája is elfogad. Maga a humanitás fogalma egyébként Günthernél egy új színnel gazdagodott. Ő ugyanis az irodalmi és művészeti hagyománynak azt a részét emeli ki és értékesíti, amely eddig meglehetősen háttérbe szorult. Szerinte a görögök és rómaiak az öröklés és kiválasztás kérdésében is példaképek. Az összes északi fajú indogermán törzseknél felfedezi a törekvést a kiváló, tökéletes emberpéldány kitermelésére, amely egyesítse magában a faji értékeket. Ezt a folyamatot figyeli meg Günther a tevékeny római, de még inkább a filozófiailag és művészetileg egyaránt tehetséges görög nép nemzetpolitikájában. Az indogermánság faji és egyéni nagyságának (magnanimitas) visszfényét keresi Homeros alakjaiban, Plutarchos jellemrajzaiban, s ezeknek a német ifjúsággal való tüzetes megismertetését sürgeti.

Lehetetlen ezekben a kompromisszum jellegű fejtegetésekben fel nem ismerni a meggyőződéses filológus rezignációját és kényszerű meglátásokban gazdag leleményességét, csakhogy a klasszikus studiumok megcsonkított polgárjogát eredeti formájában visszaszerezhesse. A római humanitás sarkalatos pilléreit, a Fides, Virtus és

---

[2] Gondolunk itt elsősorban W. Jaeger Paideia-jának be nem vallott, de tagadhatatlan tendenciájára.

[3] Az új középiskolai tanterv u. i. a latint és angolt tanító gimnáziumot Regelform-ként népszerűsíti a latin-görögöt tanító gimnáziummal, mint Sondernformmal szemben.

Pietas etikai hármasságát a görög μεγαλοψυχία szellemi leszármazottjainak tünteti fel azzal a célzatossággal, hogy ime a hellén lelkiségből mély gazdagodást nyert a római népjellem, amint ezt Polybios a Scipiókban, Laeliusokban be is mutatja. Ezek a férfiak úgy tudták magukba szívni a görög géniusz termelte értékeket, hogy érzésvilágukban megmaradtak rómaiaknak. Az író nem folytatja a következtetést, nem akarja rejtett tendenciáját mint fájó óhaját elárulni: Miért féltitek hát akkor ti a germán karaktert az antikvitással való foglalkozás miatt az internacionalizálódás veszélyétől!

A Günther által rajzolt humanitás képet azonban nem mondhatjuk teljesnek. A kalokagathiá-ba, a vir frugi lelki portréjába ugyanis szervesen beletartoznak a platoni filozófiának, az aristototelesi etikának és nem utolsósorban a theognisi ifjúideálnak metafizikai távlatai is. Ezek nélkül csak a *heros*-t vesszük észre az ókori lélekből, de lényének *emberibb* része ismeretlen marad számunkra.

A német humanista oktatás sorsa tehát azon fordul, felismerik-e az illetékes vezetők, hogy a humanitás belső átélése és testi-lelki formáló, normatív energiája még a XX. században is sokban hozzá tud járulni az igazi népi értékek regenerációjához.

A görög-római kultúrközösségnek pedagógiai tényezői közül R. Herzog a politikai történelemnek jelenben is tanulságos okulásait kívánja a (Mein Kampf bőséges utalása során) a német iskolában vezérszerephez juttatni. Ha az ő középiskoláik el tudnak jutni a történelem alakító erőinek olyan átfogó értékeléséhez, amelyre Herzog — vitathatatlanul szellemes, — ajánlatokat tesz, akkor várakozáson felül igazolni fogják Hitler elgondolásait. Mi azonban úgy gondoljuk, hogy a kultúrtényezőknek ilyen emelkedett, tudományos szempontú értelmezése és értékelése maradék nélkül legfeljebb egyetemi fokon lehetséges. Ott lehet csak a vérrokon görög-római hivatás és sors az ifjúság számára olyan életprogrammá, amelyet a saját népének jelenére és jövőjére tudjon alkalmazni. Ott tudja igazán belátni, hogy a német városállamokra ugyanaz a sors várt volna, mint a görög polisokra. Érettebb fejjel arra is ráeszmél, hogy a porosz-osztrák testvérháború veszedelmesen hasonlít Athénnek és Spártának a peloponnezosi háborúba torkoló viszályához. Ilyen történeti ismeretekből építi Herzog a diák tudatában a Harmadik Birodalom létrejöttének belső szükségességét, amelynek megteremtésével — s itt találjuk meg az írónak a politikai felsőbségnek tett hódolatnyilvánítását — egy német férfi megszüntette a törzsek és pártok harcát és a megalázott népnek tiszteletet és elismerést szerzett. (17. o.) Herzog, aki már a Hitler-rezsim előtt súlyosan exponálta magát a nemzeti szocializmus mellett, öregkora ellenére annyira hozzáidomította tudományszemléletét a rohamosztagos-ideálhoz, hogy a szellemi javak szublimis nemzetköziségét sem ismeri el. A Harmadik Birodalomban szerinte csak az a tudomány kaphat polgárjogot, amely „auf den Nutzen des deutschen Volkes" rendezkedik be. (18—21. o.)

G. Klingenstein az ókori nyelvek szerepét kutatja a német középiskolákban és kilépve a közhelyek kényelméből az ifjúi értelem megváltoztathatatlan fejlődési törvényei alapján felel a klasszikus oktatás ellenzőinek ilyesféle aggodalmaira: „az ifjúságot németnek akarjuk nevelni, s nem görögnek vagy rómainak"; „a németség számára értékesebb a nürnbergi mesterekkel foglalkozni, mint Athén kultúrájával". Ha el is tekintünk attól a ténytől, hogy az ókori gyökérzetből táplálkozó nyugati szellemiség közelébe elsősorban a görög tudományos és szépirodalom lépcsőin emelkedhetünk, már elemi pedagógiai meggondolások is nélkülözhetetlennek mutatják a nyelvi oktatásban (gon-

dolunk itt elsősorban formai követelményekre) a klasszikus nyelveket. Ezeknek komplikáltabb nyelvtani szerkezete tanítja meg és kényszeríti rá az ifjúi elmét az alapos, körültekintő, részletekre is kiterjedő gondolkozásra. És Klingenstein ezen a ponton mer annyira bátor lenni, hogy kétségbevonja, miszerint a német nyelv alkalmas lenne ennek az instruktív követelménynek kielégítésére. (24-25. o.) Ezt a szellemi tréninget (geistige Denkfähigkeit, Denkanstrengung) ő egyedül a klasszikus nyelvek szigorú formai precizitásától várja. Ebben az irányban halad tovább H. Gieselbusch, aki a nemzeti nevelési célkitűzések megvalósítását vizsgálja a két iskolatípus keretein belül. A *paideiának*, az emberképzés entelecheiájának újabb értelmezése (miként nálunk is) létrehozta a reálgimnáziumot, amelynek bölcsőjénél két ellentétes pedagógiai irány próbált egymásnak kezet nyujtani: etwas wirkliche Bildung, etwas praktische Laufbahnsicherung. A német szakkörök egyelőre még egyetértenek a reálgimnáziumnak a humanisztikus gimnáziummal szemben való magasabbrendűségének hangoztatásában s ezért a mélyebben látók még fenntartással fogadják Rosenberg ünnepélyes nyilatkozatát: Az antikvitás újjászületése, amely a mai német lélekben végbemegy, egyben a szabad germán ember újjászületése is. A valóság ugyanis az, hogy a német középiskolák már erős hajlandóságot mutatnak arra, hogy a humanitásnak transzcendens értékein alapuló *Bildung* helyét a szűkebbhorizonú *Ausbildung*-nak adják át.

Az előbbi cikkek burkolt célzatáról való gyanúnkat Seeckt erősíti meg, aki már nyiltan szolgálatába állítja a klasszikus oktatást a legújabb nemzeti törekvéseknek. Annyit mégis leszögez, hogy a gimnázium a legalkalmasabb kiválasztó iskola a vezéregyéniségek számára. Ő sem adja fel teljesen a humanizmusnak mint tudományos világszemléletnek öncélúságát, de belátja, hogy az kénytelen szerepet vállalni egy kollektív emberideál és a „civitas supra cives" politikai dogma kialakításában. Ennyi engedményt a legkatedrálisabb felfogás sem vehet rossz néven attól a filológiától, amely már nem elvi, metodikai kérdésekért, hanem egyenesen a létéért küzd. Hiszen iskoláik szellemi légköre olyan veszedelmes elkanyarodást mutat az önértékű humanitás-ideologiától; s ezt a szellemi aposztáziát az új mozgalom vezetői *a kiválasztás, államtotalitás, faji kibontakozás* ürügye alatt szorgalmazzák.

Épen ezeket az elemeket kellene, hogy gondolkodóba ejtse *H. Holtrofnak* statisztikai adatokkal kisért fejtegetése, amely szinte önként nő ki a megelőző cikkek gondolatmenetéből. Hitler szavaiból kiindulva, hogy t. i. a német középiskolai oktatás olyan legyen, „auf die sich jede fachwissenschaftliche Weiterbildung aufbauen kann", bebizonyítja 1.) az egyetemekre az érettségizettek közül a gimnáziták mennek legnagyobb %-ban, utánuk következnek a reálgimnáziták s csak azután a felsőreáliták; 2.) az egyetemen és technikai főiskolákon (!) a karok és szakok szerinti megoszlásban a legszélesebb skálát a gimnázium mutatja fel, a legszűkebbet pedig a felsőreál; 3.) az államhivatali vizsgákon a sikeresen vizsgázók legmagasabb százalékát szintén a gimnáziták alkotják s utolsó helyen vannak a reáliták. A számok befolyásolhatatlan tanúsága igazolja tehát a régi megállapítást, hogy a klasszikus nyelvek próbakövei minden szellemi szelekciónak. De cáfolják ezek az adatok azt a felszínes ellenvetést is, hogy a gimnázium csak a theológiai és filozófiai fakultásra készít elő. „Nincs életpálya, amely felé ebből az iskolatípusból el ne lehetne indulni és pedig — a statisztikák szerint — a siker aránylag a legmagasabb esélyével". (50 o.) Kétségtelen ezek után, hogy a legszélesebb hivatásbázis csakis a gimnáziumtól várható. A főiskolai tanulmányokhoz és a vezetői tevékenységhez egyaránt nélkülözhetetlen szellemi pallérozottságnak, a schärfste geistige Zucht-nak legmegbízhatóbb letéteményese a humanista oktatás.

A klasszikus embereszmény, a kalokagathia, amely a testi, szellemi és lelki értékek harmónikus kapcsolatában éri el kicsúcsosodását, soha nem silányulhat le az egyoldalú szakmaember mechanikus életszintjévé. A fajimádat mámorától elhomályosult látókörű német kultúrpolitikának előbb-utóbb rá kell eszmélnie, hogy a nemesebb értelemben vett *nacionalista* és *szociális* életszemléletet legeredményesebben a humanitás időtálló értékeivel való belső közösség mélyítheti el az ifjúságban. A német pedagógiának az ókori, alkotó népek elévülhetetlen kultúrkincseihez való visszatérése tehát állampolitikai szempontból is feltétlen érdeke a nemzeti szociálizmusnak. Igy lesz a humanizmus a Harmadik Birodalom számára a Jelen megalapozásnak és a Jövő biztosításának hathatós támogatója.

Visy József.

James Rowland Angell: American Education. Adresses and articles. (New Haven 1937, 282 lap.).

Szerzőnk az amerikai Yale-egyetem elnöke, John Dewey tanítványa és híve, a helyszínén tanulmányozta Európa és a Kelet oktatásügyi intézményeit és hagyományait s ennek alapján nemzetközi, sőt kozmopolita látókörre tett szert, optimistának és demokratának vallja magát, hisz a nevelésnek nemesítő hatásában. Ebben a kötetben 16 évi elnökségi minőségben tartott beszédeinek és tanulmányainak egy részét közli: nagyobbára helyi (értsd: amerikai) vonatkozásúak, ami az újvilág szakférfiainak munkáiban általában jellegzetesen kiütközik. A következőkben mégis egy-két cikkéről emlékezünk meg, amelyek szélesebb körben, tehát nálunk is, érdeklődésre számíthatnak. Igy pl. jellemző, hogy a sporttal két közleményben is foglalkozik: az egyikben, a nemzeti college-közi atlétikai egyesületben 1930-ban tartott beszédében nagyjában megismétli és 18 pontba foglalja össze azokat az irányelveket, amelyeket a college-ek sportolására kívánatosnak tart. Rendszerint így kezdi; *I believe...* azt tartom, hogy... Ime néhány e pontok közül. 6. Azt tartom, hogy a college-atlétika főcélja inkább az egész csapat testi és erkölcsi megjavítása, főleg pedig a testileg kevésbbé erőseknek felkarolása, mint néhány túltrenírozott félprofesszionista kitenyésztése. 9. Azt tartom, hogy az amatőrség feltétlenül szükséges az egészséges college-játékokban s hogy az egyértelmű a saját javunkra szolgáló tisztult úrisportszeretettel *(gentlemanly sport)*. 10. Vallom, hogy a professzionalizmus lényege az a szellem és szempont, amellyel gyakran találkozunk csak névleg amatőröknél és amelyet nem csupán, de rendszerint pénzbeli érték jellemez. Azok, akik a játék szeretetén kívül álló okokból sportolnak, akiknek a bármily módon elért győzelem főcéljuk, már a professzionalizmus útján haladnak. 15. Viszont azt tartom, hogy a college nem tartozik támogatni a közönségnek, vagy a bentlakóknak rendezendő cirkuszi mutatványokat és gladiátori küdelmeket. — Egy következő fejezetben: „A kollegiumi sport fogalma, összetétele" szerzőnk behatóan foglalkozik a labdarugással: leleplezi ennek különböző kinövéseit, visszaéléseit, túlságba menő s a közönség által meg nem értett szabályozását, végül a kívánatos reformokat a következő három pontba fogalalja össze: 1. A labdarugást játéknak tekintsük-e, vagy merő üzletnek és hirdetési alkalmaknak? 2. Ha játéknak, akkor amatőrök műveljék-e, vagy bérelt személyek? 3. Ha játéknak, akkor a kikészítést *(training)* kifogástalan jellemű művelt emberek végezzék-e, akiknek értelmisége és hozzáértése fontos fegyelmező tényezője az intézmény lényeges nevelési céljainak, avagy olyanok, akiknek elsőrendű érdeke jövedelmező vállalatoknak rendezése, győztes csapatoknak bármily áron való bemutatása? (Ime a műkedvelő és a hivatásbeli játékosok, sportolók szembeállítása: amazok a sport*nak* élnek, utóbbiak a sport*ból*).

Scholarhip and the modern world című, a Vassar college hallgatói előtt tartott beszédében (42—50 l.) utalva arra, hogy Amerikában nincsenek tisztában a tudományosság valódi értékével, kutatja és kifejti annak és képviselőinek elengedhetetlen kellékeit. Annak — írja, aki kellő hajlandósággal és képzelettel rendelkezik tudományos teljesítményekre, csak kellő alkalmakra van szüksége, hogy tudományos pályára lépjen. Tudás, igazság, pontosság, az értelem őszintesége megannyi együttható és egyúttal feltétel azok számára, akik tudományos pályára lépnek. Buzdító szózatát ezzel fejezi be: Őszintén kívánom önöknek, hogy örömet leljenek a komoly tudományosság művelésében, mert jól tudom, hogy ha ez megvalósul, életük nem fogja nélkülözni a belső megújulást és azon éltető értelmi erők folytonos megújhodását, amely *nélkül* a szellemi nagykorúság hirtelen ránehezedik az ifjúkor reménységére, *amellyel* viszont évek multával is gazdagabb és fényesebb távlat nyílik meg számukra. *kf.*

LAPSZEMLE

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1937/38.

1. sz. Zibolen Endre: A középiskolai szelekció és a társadalom. A középiskola szelektáló hivatása révén jelentős társadalmi hatóerővé is válik s épen e miatt — hivatásból fakadó szelekciójának a társadalmi szelekcióval való érintkezése miatt — éri sok támadás a társadalom részéről s ez nehezíti meg a szelekció tökéletes végrehajtását is. A társadalom szelekcióellenes felfogásának és törekvésének okai a következők: 1. „A középiskola felemás helyzete", vagyis az a körülmény, hogy a szelekció révén nyert nagy befolyása „nincs arányban társadalmi súlyával, tekintélyével és függetlenségével." 2. „A középiskola a társadalmi emelkedés és a szociális kiegyenlítődés színtere lett." A mai korfelfogás és speciálisan a magyar „úr" fogalma az alsóbb társadalmi rétegek hatalmas tömegeit sodorta a középiskolába s ezek a szerint vannak megelégedve vele, hogy boldogulnak-e ott vagy sem, s az öngyilkossággal való fenyegetőzéstől a politikai befolyásig mindent igénybe akarnak venni az iskola ellen. Ezt a felfogást csak annak a beláttatásával lehetne megváltoztatni, hogy az értelmiségi pályán működő szülő gyermeke is mehet gyakorlati pályára, ahova a felfelé törekvő tömegből is vissza kellene térniök azoknak, akiknek nincs megfelelő szellemi képességük. 3. „Igen korai a szelekció" — ezt is hangoztatják. Pedig az élet igazolja helyességét: 70—80 %-ban jó tanulók állják meg helyüket az életben s akik ezen felül boldogultak, azok nem mindig a legtisztább eszközökkel érvényesültek. 4. Gyakori vád az is, hogy a pályaválasztás szempontjából is korai és káros a szelekció. E tekintetben kétségtelenül nehéz a kiválasztás, de a tapasztalt tanár mégis ritkán téved. 5. Nem támogatja a szelekciót az a felfogás sem, hogy ha az iskola az élet küzdelmeire nevelve megköveteli a szigorú fegyelmet és a kemény munkát, akkor börtönhöz hasonlítják s játékos, könnyed eljárást kívánnak a tanulókkal szemben. 6. Ugyancsak káros a szelekcióra a tantervi anyag értékelésében beálló gyakori változás is. A mai helyzet megváltoztatására feltétlenül szükséges a szelekció új alapokra fektetése, a társadalmi akadályoknak céltudatos társadalompolitikával való elhárítása, megfelelő iskolapolitika bevezetése, az első osztályba felvehető tanulók számának maximálása, bizonyos próbaidőnek vagy felvételi vizsgának az elrendelése és a tananyag célszerű reformálása.

Dr. Hári Ferenc: A nemzeti irodalom értékelésének új szempontjai Németországban. A nemzeti szocializmus világnézete a pedagógiai elveket átértékelte s szerző az irodalmi oktatással kapcsolatban mutatja be ennek az átértékelésnek az egyes fázisait. Már a világháború utáni évek szelleme elfordult a békeidők „álkultúrájától" s a kultúra, sőt az ember újjászületése lebegett előtte. Ez a szellem a német ifjúságot annyira eltérítette a klasszikus irodalomtól, hogy az irodalmi oktatás válságba került s az ifjúság oda jutott, „hogy életformát és nevelési eszményt maga keressen magának." W. Schönbrunn szerint az „irodalmi sztrájk" megszüntetése érdekében meg kell láttatni az ifjúsággal az új Egységet, melyből az új nevelési eszmény és az új irodalomszemlélet fakadhat és ez — az expresszionizmus. Tehát ő még csak egy művészeti irányhoz köti az irodalom átértékelését s az expresszionizmus extázis momentumában látja ennek eszközét. A Sauer-Nadler-féle elmélet már „a népiséghez kötötten találja meg az új Egységet" — törzsi és táji alapon. Ebből fejlődik ki a nemzeti szocializmus értékskálája, melynek „lényege az ú. n. germán vonalban válik nyilvánvalóvá . . . s szempontjait a szabad germán parasztnemesség érzésvilága, a fajiság s a faji lélek elve és végül a fajidegen kereszténységgel való kemény szembehelyezkedés szolgáltatja." Ebben az irodalomszemléletben legfontosabb a fajelmélet s minden irodalmi alkotást a germánság fensőbbségének az igazolása szempontjából kell elbírálni, még az objektivitás rovására is.

2. sz. *Bernolák Kálmánnak* az OKTE. LXXI. rendes közgyűlésén mondott elnöki megnyitóbeszédéből ki kell emelnünk a sajtóban megjelenő támadásokkal foglalkozó részt. Többek között a következőket mondotta: „Egy-egy ily újságcikk, milyeneket különösen a bizonyítványkiosztások után vagy egy-egy diáktragédia alkalmával olvasunk, erősen hátráltatja az iskola munkáját és semmiesetre sem segíti elő a tanár erkölcsi, társadalmi megbecsülését, a tanulók között pedig határozott rombolást végez".

Kardeván Károly: Egyetemi tanárok írjanak-e középiskolai tankönyveket? Az új III. osztályos német tankönyv megjelenésével kapcsolatban tiltakozik az ellen, hogy oly egyetemi tanárok írják a tankönyveket, akiknek a középiskolával semmi nexusuk nincs s esetleg nem is volt. E könyvek úgyis a középiskolai tanárok alapvető dolgozatai alapján készülnek, jogos tehát az a kívánság hogy a kivitel és az ezzel járó erkölcsi és csekély anyagi haszon is őket illesse meg.

3. sz. Dr. Olasz Péter: A szuggesztió szerepe a családi és iskolai nevelésben. A szuggesztióval kapcsolatos fogalmak tisztázása után a nevelők eziránvú feladatait állapítja meg. Fel kell ismerniök a gyermekre ható „titkos együttnevelőket," s ha ezek neveléstámogató szuggesztívhatások, akkor hatásukat a saját szuggesztiójukkal fokozniok kell (multiplex szuggesztió), a nevelésromboló hatásokat pedig kontraszuggesztióval leszerelniök kell. Ügyeljen a nevelő arra is, hogy a szuggesztió ne váltson ki negatív hatást (repudiátió.) Végül pedig arra kell törekedni, hogy a növendékben a szuggerált cselekmény értelmi meggyőződéssé váljék.

4. sz. Dr. vitéz Temesy Győző: A diákság általános táboroztatása. A cserkésztáborozások mintájára kellene megszervezni a diákság nyaraltatását, úgy, hogy a résztvevők testi, szellemi és erkölcsi fejlődését biztosítsuk, a nélkül azonban, hogy egyéni életük szabadságát észrevehetően korlátozzuk. A cél elérésének legfontosabb feltételei: 1. Ne felügyeljünk a diákokra, hanem foglalkoztassuk őket; 2. kor szerint osszuk csoportokra a táborozókat; 3. az érdeklődés ébrentartására rendezzünk versenyeket, írjunk ki általános pontversenyt s éremmel és egyéb módon jutalmazzuk

a legjobbakat. Igy nem cserkészek táboroztatása is megvalósítható, „de csakis gyakorlott cserkészvezetőkkel."

Átányi István: A diáklevelezés. Az 1897-ben Franciaországban megindult diáklevelezési mozgalom fokozatos fejlődése útján alakult meg 1929-ben a diáklevelezési irodák nemzetközi nyilvántartó hivatala, amely világszervezetbe a magyar levelezési iroda is tartozik. A magyar iroda 1934-ben alakult meg hivatalosan, de már addig is sok magyar diák levelezett külföldi diákokkal a cserkészszövetség munkájának eredményeként. A cserkészszövetség elsősorban a fiúk levelezését propagálta s ennek tulajdonítható, hogy — a külfölddel ellentétben — nálunk még ma is főleg fiúk leveleznek. Ez a körülmény vetette fel a különneműek levelezésének problémáját, amelynek elbírálását az iroda az iskolára bízza. Ebből a szempontból is jó, ha iskolánkint egy-egy tanár irányítja a mozgalmat. Végül arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyar diákok ne kezdjék a levelezésüket rögtön irredenta propagandával, hanem először igyekezzenek maguknak őszinte barátokat szerezni, akik azután ezt a kérdést is más szemmel fogják elbírálni.

Szalkai Zoltán.

Budapesti Polgári Iskola 1936/37. I. évf. 3. és 4. szám.

Hilbert Károly: Milyen a jó nevelő tanár? c. cikkében sorra veszi a nevelés tényezőit: nevelő, gyermek, nevelési eszközök és azt vizsgálja, hogy ezek milyen nevelő hatásokkal rendelkeznek, mindig az iskola és a nevelőtanár feladatát tartva szem előtt. Nagyon fontosnak tartja az osztály nivellálását, vagyis az egyes tanulók között lévő nagy különbségek elsimítását. Ezt szolgálhatja az is, ha a tanár minden óra előtt kiteszi előzetes megfigyelés céljából a következő tanításra vonatkozó anyagot. Igy önként adódnak a megoldásra váró problémák. A tanításnál fontos elv, hogy inkább keveset, de alaposan végezze a tanár, az új ismeret szerzésekor a gyermeknek lehetőleg minden érzéke igénybe legyen véve. Rámutat még arra, hogy a jó nevelőtanárnak hogyan kell a tankönyvet helyesen használnia, mi a vázlatfüzetek jelentősége. Végül, hogy elérje a végső célt, az önnevelést sok szeretettel kell a tanárnak bánnia növendékeivel, hitet kell bennük ébreszteni a munka sikeréhez és fejleszteni akaratukat.

Reuter Ágost: A konstruktív rajzolás-ról ír. 10 éven át gyűjtött statisztikai adatokkal kimutatja, hogy 500 egyén közül, akiket megkérdezett az irányban, hogy mi hasznuk volt a rajztanításból, 340 számára az teljesen meddő maradt. A rajznak mai fontos szerepe miatt központi helyet kell biztosítani az iskolai oktatásban. Tanítása konstruktív eljárással vezet eredményre, vagyis arra, hogy legvégső fokon a a rajz az értelem kifejezője legyen. Elgondolását a szerző sok világos illusztráción mutatja be. — *Az ifjúsági önképzőkör a polgári iskolában. Gróf Festetich Pálné* cikke bővelkedik az ifjúsági önképzőkör nemes céljait szolgáló eszközök felsorolásában. Leírja az önképzőkör szervezetét, melyben különösen figyelemre méltó a különböző szakosztályok és feladataik körvonalozása. Végül néhány összejövetel programmját közli. — *Loschdorfer Anna: A néphagyomány kincse nevelő-oktatásunkban* c. cikkében arról a tapasztalatáról számol be, hogy milyen jól fel lehet használni a vidékről bekerült, vagy még mindig odatartozó tanulóknak a népi életből szerzett élmény-anyagát a hagyományok megőrzésére és ezzel kapcsolatban ismeretszerzésre is. Leírja, hogy jutott ilyen módon egy értékes népballadához, melynek dallamát és szövegét is közli.

Dús Ferenc: Az óra számonkérő része. A cikk első részében rámutat az író a régimódi „feleltetés" hibáira. Kifejti a számonkérés céljait. Ezek: 1. az előző óra

anyagának szemléletes áttekintése az osztály közös munkálkodásával. Az érdeklődést a problémaszerűséggel kell biztosítani, 2. az esetleg homályosan maradt részletek megvilágítása; 3. az anyag lényeges mozzanatainak emlékezetbevésése; 4. a tanulók képességeinek és készültségének megítélése. Tárgyankint ismerteti a helyes módszeres eljárásokat. Végül a számonkérés külső formáit (felelés módja, noteszhasználat stb.) tárgyalja. — *A nevelés és az osztályfőnöki óra jelentősége a polgári iskolában, Halápi Jenő* cikke. Megjelöli az osztályfőnöki óra helyét az iskola pedagógiai munkájában. Ezeknek az óráknak legfőbb irányító gondolatai: a) valláserkölcsi nevelés, b) társadalom- és nemzetnevelés, c) gyermektanulmány és ezzel kapcsolatos kiválasztás. Ismerteti az osztályfőnöki órák célját, anyagát, végül tárgyalja azokat a módszeres elveket, melyek az osztályfőnököt munkájában irányíthatják és ezzel kapcsolatban megrajzolja az osztályfőnöki óra képét. — *Dr. Mudrinszky Rózsa: A magyar nevelésügyi törekvések szeizmográfja* címen Baranyai Mária és Keleti Adolf: A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája c. munkája kiegészítéséül értékes kartogrammot közöl, melyről a folyóiratok száma és élettartama olvasható le. Az adatokat értelmezi is, néhány táji és történeti ténnyel hozva azokat összefüggésbe. — *Kolosyné Jankovich Leona: A tanító iskola tévedései és értékei*-ről ír. Tévedései voltak: az anyagnak minden részletét egyforma bőven tárgyalta, az ismeretközlés az elvonás túl magas fokán történt, onnan haladtak a konkrétum felé és végül a tanulók nem szerezték meg azt a tárgyi tudást, mely arányban állhatott volna a megszerzésre fordított idővel és erővel. Maradandó értéke volt viszont, hogy előmozdította az értelmi-alaki képzést, a gondolkodás fegyelmezettségét.

Petrovay Ilona.

Magyar Irás a neve annak a csehszlovákiai kisebbségi szellemi folyóiratnak, mely 1938-ban lépvén hetedik folyamába, az elszakított magyarság irodalmi, művészeti és kritikai társadalmi megfigyelését eszközli. Szlovenszkói szerkesztője Szombathy Viktor, aki fölényesen biztostollú hirdetője egy *reálisabb önszemléletnek kisebbségi életünkben.* Folyóiratunk munkaközösségét összefogja az a gondolat, hogy a folytonosságát vesztett felvidéki kultúrélet végső gyökereiben feltétlenül *magyar eredetű,* de az államfordulat egyszeriben eltépte ez összeköttetés fonalait s azóta egy sajátosan *perifériku kultúrérték-fogalom* termelődött ki.[1]

Könnyű ezekután már elképzelnünk azt a mai adottságot, hogy szlovenszkói kisebbségünk művelődési élete *2 összetevőre: I. magyar gyökérre* s a geopolitikai helyzetből eredő *II. perifériku szellemiség* tényezőire bontható. A Magyar Irás munkaszervezetének is ez az éles fogalmi elhatárolás képezi alapvető feladatcsoportját. Nyúljanak a művelődési élet bármely jelenségéhez is, kitűnő módszertani érzékkel elsősorban mindég azt kutatják, hogy e *2 tényező* életformáló jelenléte *milyen erőelosztást* feltételez a magyar kultúra perifériáján.*

Napjaink szlovenszkói magyar művelődését — folyóiratunk divatozó kultúrszemléje — szereti az *európai fejlődésformák* távlataiban felvázolni. A *széthasadt európai* lélek szól különbözőképpen szavaik mögül s: „Itt problémánk megnőtt, ki-

[1] V. ö. Vájlok Sándor! A magyar kultúra perifériáján, Magyar Irás, 1936. 8. sz.

* A szlovenszkói magyar szellemiség e tolmácsoló folyóiratát, mivel rendszeresen szándékozunk ismertetni, jelen esetben azt a szellemi- lelki hátteret ábrázoltuk, mely a Magyar Irás műhelyének, de egyúttal az egész ottrekedt magyar értelmiségnek is legfőbb magyarázó elve minden egyes kultúrjelenség taglalásánál.

terebélyesedett: az egész civilizációnk, szellemi kultúránk és gondolkodásunk krízisével találtuk szembe magunkat".[2]

Az óhajtott európai kultúrformák, realizmusok számára, mindenképpen gyűrődéseket láttatnak s a nyugati szellembirodalmat rétegezik: „Egyik oldalon a formák, tartalmak és ideálok ellentmondó, túlfinomodott különál'ása-, a másikon a nagytömegek kultúr-, és művészet- ellenességé"-re.[3]

Egyébként utóbbi megállapításuk tényként való elfogadásából indul ki nagyszerű kultúraszervező tevékenységük is, *túlnyomóan szociális érdeklődésű*, szélesebb sodrú tömegeket is magábazáró „kultúrateremtés", melynek ihletét és főerejét *a vallási szemléletben keresik.* Ez a kísérleti forrongásban lévő termékeny szociológia felállította az *„osztálytalan társadalom"* művelődési képmásául az *„osztálytalan kultúra"* többé-kevésbbé kiképzetlen fogalmát.[4—6]

Szédítő magasságban imbolygó — nekünk mindenesetre újszerű — *kultúrcélja* ez a *kisebbségi magyar szellem európai vonalú* tájékozásának. Ennek, a szinte fénytani távolságba vesző *kultúrfilozófiai álláspontnak* roppant jellemzőek a társadalomszemléleti következései: „Alapelve tehát nem az „én", hanem a „közösség", és annak látható megjelenési formája: a szervezett nemzet".[7]

Habár más irónál, ám ugyancsak az *új humanizmus* hangszerelésében csendül fel a lélek, de már sokkalta szélesebb (legalábbis középeurópai) mederben hömpölyög: „Konkrétumokból táplálkozó nemzetszemléletünk egyetemes emberi világnézetünk alapját kell, hogy szolgáltassa. A kisebbségi élet megtanított bennünket vitrinsorsunk felismerésére s középeurópai mentalitásunkat szükségszerűen annak a humanizmusnak a szolgálatába kényszerítette, mely a fenyegető viharban a hagyományos európai emberiesség elveit igyekszik érvényesíteni".[8]

Ime *a magyar, dunavölgyi és európai kultúrelemek az új humanizmus szintézisében.* Az egységrehozott *„osztálytalan kultúra"* jelentéstartalmát, a feléje vivő út gondos kiépítésével, a legközelebbről ragadja meg alanti szövegrészünk: *„osztálytalan kultúrához, csak az egy vezérgondolatú, középponti teljességen keresztül lehet eljutni. Szellem és anyag, test és lélek harmóniájában. Amikor általánosan elismert értékek és fogalmak léteznek, akkor kel fel az osztálytalan kultúra napja."*[9] Ennek a legfelsőbb kulturális célképzetnek igájában kell, hogy verejtékezzék mind a *természettudományi nevelés,*[10] mind pedig a túlsó parton megpihenő, az *„osztálytalan kultúra"* ihletforrásából meregető *művészélet."*[11]

A kisebbségi magyarság szellemi elitvonalának sokrétű, mégis *egyetlen célra tekintő kultúraszemléletét* tükröztettük fenti sorainkban. Ezeknek állandó hangulati velejárója a *krízis-momentum* szánt-szándékos kidomborítása volt. Ebből nekünk, anyaországbeli magyaroknak pedig sürgősen le kell vonnunk azt a súlyos következést, hogy csak a *velünk mihamarább kiépítendő szellemi együttműködés intézménye*

[2] Brogyányi Kálmán: A szlovenszkói magyar művészet krízise, 1937, 2. sz.

[3] Duka—Zólyomi Norbert: Az osztálytalan kultúra, 1937. 2. sz.

[4—6] L. Kelembéri Sándor: A korszerű kisebbségi ideológia alapgondolata, 1936. 5. sz. továbbá Duka—Zólyomi N. és Brogyányi K. id cikkét.

[7] Ölvedi János: A szlovenszkói magyarság társadalmi rajza, 1937. 3. sz.

[8] Kovács Endre: Egy nemzedék sorsa, 1937. 5. sz.

[9] Duka—Zólyomi N. id. c.

[10] Romhányi Árpád: Természettudományi nevelésünk és műveltségünk, 1937., 6. sz.

[11] Brogyányi K. id. c.

képes, a jövőre nézve is, összegfogni az egyetemes magyarság düledező kultúrtemplomának tartóoszlopait. *Új, európai rendelkezésű humanizmus* hangjai rezegtetik meg a felvidéki levegőt, amelyek *elvesztették a dunavölgyi magyar kultúra ezredéves bölcsőjéhez vezető összekötő szálakat* s a lassú- belső emésztődés, zörejmentes lélekszakadás csendes tüneteit mutogatják. Láthattuk, hogy a *kultúrafogalom* felvidéki véreinknél, *feltűnő erősségű szociális tartalommal telitődik.* A mi kultúrérdeklődésünk azonban, az idézetekkel való összevetés során meggyőződhettünk róla, egy egészen *más irányvonalon* helyezkedik el.

A remélt *„kiegyenlítődést"* az anyaország és a végek magyarsága közé vert szellemi ék eltávolítását, miként erre megrázóan felel a Magyar Irás lírikusa, csak a *kisebbségi kultúrmunkás* tudja elvégezni, mert:

„Nem vonzza őt se rang, se cím,
Szárnyas híret - nevet sem áhít —
Megjárta már a magyar sorsnak
Tűzpoklait s kálváriáit."

[Kisebbségi kultúrmunkás, Simon Menyhérttől, Magyar Irás, 1937. 6. sz.]

Wagner Ferenc.

VEGYES

Az első tájékozódó osztályok: oktatásügyi viharsarok Franciaországban. Nem szenzációhajhászásból, de a való helyzet jellemzésére használtuk a *viharsarok* kifejezést. Ezzel tudjuk ugyanis leginkább jellemezni a francia pedagógiai és politikai sajtó magatartását azzal a lépéssel szemben, amit a középfokú oktatás reformjának előfutárjaként *Jean Zay*, Franciaország közoktatásügyi minisztere az 1937. május 22-én kiadott és a jelen iskolaév elején alkalmazásba vett rendeletével előidézett.

„Franciaország 5 iskolai körzetében felállítandók a tájékozódó osztályok[1] *(classes d'orientation), hogy összegyüjtsék a másodfokú oktatásra alkalmas tanulókat."* Az országban mintegy száz ilyen tájékozódó osztaly nyilt meg 1937 októberében.

A célkitűzés egészen világos: az elemi iskola hatodik osztálya előtt a reform által érintett iskolákban a tanulók a tájékozódó osztályokba lépnek azzal a céllal, hogy ott képességeiket, hajlamaikat és tehetségüket *külön erre a munkára kiképzett pedagógusok* egy teljes esztendőn át vizsgáljak és *a szülők ezután véleményt kapjanak* arra nézve: milyen hivatásra, pályára alkalmas gyermekük. A szülők *véleményt* kapnak, *tanácsot és nem utasítást:* a gyermekek bármily iskolába és bármily pályára léphetnek.

Ha ennyire le is van tompítva a rendelet éle, mégis úgyszólván minden síkon megindultak a viták a felett, ami *valójában a probléma gyökere: egyéni, szabad pályaválasztás, illetve iskolaválasztás vagy irányított állampolgár-nevelés?* Politikai téren az individualizmus és kollektivizmus harcává vált *Zay* miniszter rendelete, a pedagógiai berkekben pedig alkalmasnak találták a rendelet kiadását arra, hogy kiásva a régi harcibárdot ismét vitázzanak a klasszikusnak nevezhető líceumi és kollégiumi oktatás és a szociális tartalommal telített hivatásra oktatás alternatívája fölött és mintegy mellékesen újból

[1] esetleg: *irányító osztályok*, de nézetünk szerint *legalább is egyelőre* jobban megfelel a rendelet szellemének a *tájékozódó, tájékoztató* kifejezés.

hatalmas támadásokat intézzenek a francia magasabb oktatás sarokköve: a versenyvizsgák rendszere ellen.

Pusztán azért, hogy igazoljam a *„viharsarok"* kifejezés jogos használatát, ismertetem röviden a politikainak nevezhető vitapontokat, amelyeket a rendelettel kapcsolatban — többek közt — *René Soudée* fejtett ki a *Petit Journal* c. napilapban. E szerint a miniszternek nem volt joga ily rendelet kiadásához budget-szempontok miatt és azért sem, mert e rendelettel a tanulmányi időt egy évvel meghosszabbította, hatásköri tullépés régi törvényeket érintő tartalma miatt és végül, főleg azért sem, mert *„a rendelet — jól lehet csak kísérletről van egyelőre szó — alapjában támadja meg a szülő egyéni terveit, akaratát gyermeke jövendő sorsát illetően. Ha pedig azt a lehetőséget nézzük, ami a gazdag szülőnek rendelkezésére áll a tájékozódó osztályok elkerülésére, hogy t. i. gyermekét olyan helyre küldi, ahol a reform még nincs bevezetve, akkor alkalmas a rendelet arra, hogy mélyítse a gazdag és szegény szülő közötti amúgy is mély szakadékot."*

Amíg a rendelet ellenzői jobbára hasonló kifogásokat sorolnak fel a vitában, addig *a pártoló pedagógusok sokkal mélyebben szántó gondolatokat vetettek fel.* Meg kell vallanunk: pedagógus-mivoltunk azonnal *ezek* s nem az ellenzők mellé állította felfogásunkat, mert tudjuk jól: *minden pedagógiai újítást elsősorban a gyermek szempontjából kell nézni és a rendelet támogatói ezen az alapon tartják helyesnek a tájékozódó osztályok felállítását.* Felfogásunk gerince az a gondolat, hogy *a tájékozódó osztályok hivatása jobbat nyujtani a versenyvizsgák helyett, azokat pótolni.* Nézetük szerint a gyermek elnivátottságát nem annyira versenyvizsgákkal *megítélni* — sokszor siralmas eredményt mutató, a való képet gyakran teljesen eltorzító vizsgákkal —, mint inkább hosszú tapasztalatok alapján *kiismerni* kell. Híd a tájékoztató osztály és nem akadály, mint a versenyvizsga. Arra a kifogásra, hogy a tájékoztató osztály túlfiatai korra — 11—12 éves a gyermek, amikor ide kerül — esik, az a felelet, hogy minden tanulónak még a latin oktatás előtt kell a kiismerésen átesnie — hangsúlyozzák *a francia gyermek számára* a latin nyelv nagy fontosságát! — és szükséges, hogy a szülőnek a kapott tanács megfogadására, gyermekének hajlam szerint alkalmas iskolába adására *tényleg* módja is legyen.

Felsorolják a pedagógusok a hivatalos (állami, városi), társulati (kereskedelmi kamarák által fenntartott) és magán *tájékoztató irodákat*, amelyek különösen a háború befejezte óta erős tevékenységet fejtenek ki pályaválasztási tanácsadás, illetve képességvizsgálat terén. Kiemelik, hogy *a tanácsok a statisztikai adatok tanúsága szerint az eseteknek több mint 80 %-ában beváltak;* mennyivel inkább be fognak válni akkor, ha minden esetleges dilettantizmust kikapcsolva a képességvizsgálatot kizárólag különleges képzettségű *pedagógusok* fogják végezni!

A kérdéskomplexumba tartozik még az a vélemény is, ami a közelmultban megtartott franciaországi középiskolai kongresszuson, ebben az előkelő és *független* gondolkodású testületben hangzott el. E szerint a kollégiumok és líceumok válogatás és képesség, hajlamvizsgálat nélkül rekrutálódó növendékei versenyvizsgálatok alkalmával olyan *nagyfokú érzéketlenséget tanúsítottak elsődleges társadalmi és szociális tekintetben*, hogy ez egyenesen megdöbbentő. A közelmultban a tanítóképzőintézetekbe bevezették *„az erkölcshöz és neveléshez alkalmazott szociológia"* nevű új tantárgyat, de ennek az irányzatnak továbbfejlesztésre van szüksége, mégpedig főleg a kollégiumokban és líceumokban.

Meg kell érteni a kor szavát, amely nem tűri *dilettánsok és antiszociális lények térfoglalását* a társadalomban. Az újarcú és újszellemű francia oktatásnak első megjelenését kell köszöntenünk a tájékozódó osztályok bevezetésében és érdemes talán gondolkodnunk azon, hogy *a magyar viszonyokra mi alkalmazható ebből a témakörből.*

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Csehszlovákia magyar kisebbségének krízist feltüntető szellemi irányvonalára nézve, főleg az új nemzedék szempontjából, döntő fontosságú nevelési tényezőszámba veendő, vajjon *milyen veretű* is az ottani *tankönyvirodalom.* Az államfordulat (prevrat) után nem maradt Szlovenszkón *olyan tanítógárda,* mely pedagógiai és szakkép zettsége folytán vállalhatta volna a *tan könyvírás* nehéz feladatát. Hasonló jelenség ötlik szemünkbe a *többi magyar* iskolafaj tekintetében is. Igy állhatott elő az a kisebbségi nemzetnevelési szemszögből hátrányos helyzet, hogy egyrészt a magyar szerzők némasága révén, a felvidéki népi településünk *kulturográfiai* mozzanatait mellőző *„cseh tankönyvforaitások"* jöttek divatba. Ennek *irányitott lélekmérgezését* ellensúlyozandó, mint általában a kisebbségi kenyéren tengő magyar életegész területén, úgy itt is a *hagyománynélküli, gyökértelen „újrakezdéssel"* kellett kísérleteznie. A csendes alkalmazkodás évei után lendületes munkakedvvel láttak hozzá a tátongó űr telitéséhez. Ekként történhetett csak meg, hogy az államfordulat óta 1935. végéig az Iskolai- és Nemzetművelődési Minisztérium jóváhagyta magyar tankönyvek száma elérte a *227-et.*[1-2]

[1-2] Zombori György: Tankönyveink, szlovenszkói tankönyirodalmunk. Magyar Irás, 1936. 8. sz. 70.

Bírálatát l. Boross Bélától: A szlovenszkói magyar tanítóság és a tankönyvirodalom. Magyar Irás, 1936. 10. sz.

Ez a kétségkívül számottevő „mennyiségi többtermelés" az *1928-1933* közötti időtérben mutatja talán 132 megjelent tankönyvével együtt, az alkotási láznak maximális görbéjét. Igen tanulságos dolog ez öt év tankönyvtermésének *iskolafajok szerinti* megoszlását figyelemre méltatnunk.

Az említett 132 tankönyv közül épp *kétharmada,* azaz 88 volt népiskolai rendeltetésű, míg *44 középiskolai* célokat szolgált. A szóbanforgó 132 tankönyvből az eredeti és fordított művek aránya *122:10,* ami a megelőző évtized (1918—1928) kedvezőtlen állapotaihoz mérten, de önmagában véve is örvendetes javulásként könyvelhető el.

Ez a meggyarapodott szlovenszkói magyar tankönyirodalom azonban, teljes függetlenségben az anyaországétól szintén abban a szervi hibában gyengélkedik, *hogy nincs metodikája.* A tankönyvbíráló szerepkört magának kisajátító cseh *Iskolai Referátus* a jóváhagyást ugyanis csak politikai előfeltételekhez, a tankönyv *magyarságellenes hangulatához* köti s ezzel az amúgyis krízissel küzdő kisebbségi tankönyvírás hivatalos támogatást kap a színvonalcsökkentés intézményes megszervezésére.

A színvonalalatti teljesítmények túlsúlya mindamellett nem képes a kevésszámú, de annál ügyesebb rendszerű igéretek felvillanását eltitkolni.

Bognár Cecil logikája, Borka Géza népiskolai magyar nyelv- és olvasókönyve, Horváth Cézár elsőosztályos természetrajzkönyve . . . a felvidéki magyarok legfontosabb iskolaproblémáját, a *„színvonalas tankönyvirodalmat"* hivatottak megoldásra vinni.

Wagner Ferenc.

Magánvélemény az óravázlatról. Óriási hiba a magyar pedagógiai irodalomban, hogy ritkán hallunk őszinte szót. A cikkirók nem merik őszintén kifejezésre juttatni gondolata-

ikat, mert aggódnak — és nem is minden alap nélkül — jövőjük miatt. Egy ilyen probléma, melyről eddig csak dicshimnuszok jelentek meg, az óravázlat kérdése. Mindenki érzi és mindenki tudja, hogy az óravázlat csak adminisztratív ballaszt, melynek csak igen kevés gyakorlati értéke van. A legtöbb tanár az óravázlatot csak az ellenőrzés céljából készíti. Sokan a kezükben lévő óravázlat figyelembe nem vételével tanítanak. Sokan csak óra után készítik el az óravázlatot. Sokan pedig csak potemkin-óravázlatot készítenek.

Az óravázlatot eddig csak az ellenőrző közegek dicsérték, tehát azok akik nem csinálják. Az óravázlatot az is elhibázott dolognak tartja, aki eddig is lelkiismeretesen készült az órára. *Az óravázlat korszaka előtt is voltak lelkiismeretes tanárok és ezután is lesznek lelkiismeretlenek.* Az óravázlat készítésének hasznát csak kezdő fiatal tanárok érzik. *Nem szabad, a tanár intuiciójából, meleg emberi szivéből, inventiv oktatói és nevelői lendületéből fakadó értékes, sokszor rögtönző lendületet adminisztratív óravázlatok keretei közé merevitenünk.* *ga.*

Kollokviumok a középiskolában. Szóvá kell tenni azt a lehetetlen állapotot, mely egyes iskolákban az értekezletet megelőző hetekben divatos. Egyes tanárok ugyanis szokásba vették, hogy az olyan tanulókat, akik nem mutattak fel kielégítő eredményt, „lekollokváltassák". Ez az egyetemi módszer abból áll, hogy a kijelölt vagy részben önként jelentkező tanulók délutánonként, sőt sokszor vasárnap is megjelennek a tanár előtt, aki őket az egész évi anyagból feleletteti.

Igazságtalannak tartjuk ezt az eljárást, mert a tanulókat szoktatja, mert ezen lehetetlen rendszerrel módot nyujtanak a tanulóknak, hogy a konferenciákat követő hónapokban elhanyagolják kötelességüket. Az ezen „kollokviumokra" való előkészület, mivel nagy anyagot kell áttekinteni, nagy testi megerőltetést kíván, különösen, ha egy tanuló több tantargyból „kollokvál". *Ez az eljárás a rendszeres, kitartó, becsületes munkát száműzi és a lelkiismeretlenséget legitimizálja.*

Nagyon szép, hogy egyes tanárok hivatalos elfoglaltságukon kivül időt és fáradságot vesznek maguknak, hogy tanitványaikat megvegzáljak. Ez azonban meg nem engedhető. Tessék a tanulóknak a rendes óra keretében módot nyujtani a felelésre. Jó orvosság a helyes órabeosztás, az órára való pontos bejáras és minden órán a számonkérés bevezetése.

Ezzel kapcsolatban megemlítjük egyes tanároknak azon rossz szokását, melyel közvetlenül a konferenciák előtt többszöri feleltetéssel módot nyujtanak a gyengébb tanulóknak a javításra. Ez is igazságtalanság, mert nem lehet valakinek jobb érdemjegyet adni akkor, ha egesz félévben hanyag volt és csak az értekezletet megelőző hetekben dolgozott éjt nappalla téve. A diákok által annyira kedvelt „javítani szeretnék" jogosulatlan. Mert ha ez alkalmakkor el tud rendesen készülni, akkor készüljön el minden órára is és akkor nem lesz szüksége javításra! Ez az eljárás igazságtalan előnyöket biztosit a hanyag tanulónak rendszeresen és szorgalmasan tanuló társaival szemben.

(— —)

Hibaigazítás. 556. o. alulról 9 sorban tudományellenesség vágya h. olv. t. *vádja;* 559. o. legalsó sorában kérdés nélkül h. olv. *kérkedés* nélkül.

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM

Oldal

ZIBOLEN ENDRE: Szociális nevelés a középiskolában — — 1
CSAPÓ JENŐ: Szociális nevelés a középiskolában — — — 12
KENDI FINÁLY GÁBOR: A magyar középiskolák ötvenéves statisztikája 17
PAJOR ELEMÉR: Az egyenletfelállítás nehézségei a pedagógiai lélektan megvilágításában — — — — — — 25
WAGNER FERENC: Csehszlovákia művelődéspolitikája s a magyarság — 32

IRODALOM

DOMOKOS LÁSZLÓNÉ-BLASKOVICH EDIT: Az alkotó munka az Új Iskolában *(B. E.)*; DÉKÁNY ISTVÁN: A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelemtanítás *(Wagner Ferenc)*; JUHÁSZ BÉLA: A református népiskolai nevelés legfőbb kérdései *(Tóth Béla Zoltán)*; KISS GÉZA: Ormányság *(Aldobolyi Nagy Miklós)*; HANS WOLF: Das Schulwesen des Temesvarer Banats im 18. Jahrhundert *(Veszelka László)*; ALEXIS CARREL: Az ismeretlen Ember *(Pajor Elemér)*; A németországi humanizmus újabb értelmezéséhez *(Visy József)*; JAMES ROWLAND ANGELL: American Education *(kf.)* 40

LAPSZEMLE

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny *(Szalkai Zoltán)*; Budapesti Polgári Iskola *(Petrovay Ilona)*; Magyar Irás *(Wagner Ferenc)* — — 56

VEGYES

Az első tájékozódó osztályok: oktatásügyi viharsarok Franciaországban *(Aldobolyi Nagy Miklós)*; Csehszlovákiai magyar tankönyvek *(Wagner Ferenc)*; Magánvélemény az óravázlatról *(ga.)*; Kollokviumok a középiskolában (- -) 61

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

SZEGED